

DERECHOS, SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA.
UN ESTUDIO EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SECUNDARIA

NANCY PALACIOS MENA

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD

JAVERIANA

MANIZALES

2015

DERECHOS, SOCIALIZACIÓN Y SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA.
UN ESTUDIO EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE SECUNDARIA

NANCY PALACIOS MENA

TUTOR: JOSÉ DARÍO HERRERA GONZÁLEZ

Tesis presentada para optar el título de
Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD.
CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

ENTIDADES COOPERANTES:

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL, PONTIFICIA UNIVERSIDAD
JAVERIANA
MANIZALES

2015

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Julio de 2015

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

GRUPO DE INVESTIGACIÓN: Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la Juventud.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN: Socialización política y construcción de subjetividades

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: 24 de abril de 2015	Responsable de Elaboración: Nancy Palacios Mena	Tipo de documento Ficha descriptiva de la tesis
--	--	--

2. Información general

Título	Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria
Autor/es	Nancy Palacios Mena
Tutor	José Darío Herrera Gonzáles
Año de finalización de publicación	/ 2015
Temas abordados	Derechos en la escuela secundaria Subjetividad política Socialización política Prácticas políticas juveniles
Palabras clave	Reivindicación de derechos, subjetividad política, socialización política, prácticas políticas
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuáles son los discursos y las prácticas usados por los jóvenes para reivindicar sus derechos en la escuela secundaria, y cómo dichas reivindicaciones contribuyen a la constitución de subjetividad, socialización y prácticas políticas? ¿Cuándo se plantea como una necesidad de la escuela colombiana la incorporación del respeto de los derechos de los estudiantes? ¿Cuáles son los discursos y las prácticas usados por los jóvenes para reivindicar sus derechos en la escuela secundaria? ¿Qué dicen y qué hacen los estudiantes con respecto al ejercicio de sus derechos en la escuela secundaria? ¿Cómo se relacionan la socialización, la subjetividad política, y el ejercicio de derechos en instituciones educativas de secundaria?

	¿Cuándo se configuran como prácticas políticas el ejercicio y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria?
Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página	
<p style="text-align: center;">DERECHOS EN LA ESCUELA</p> <p>Se identificaron cinco focos de reclamaciones: no aplicación del debido proceso y /o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares, el acceso a bienes, servicios y la permanencia en el establecimiento educativo, la posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar, la búsqueda de reconocimiento y la reclamación de equidad, buen trato, justicia y calidad en la educación.</p> <p>El análisis de la información recogida en campo evidenció que indiferentemente de la edad, el sexo y la institución educativa, la mayor parte de los estudiantes consideran que los derechos son una conquista propia, que han obtenido gracias a sus protestas y reclamos; por ello, identifican a los docentes como las personas que los han otorgado. Dicen haberse enterado de la existencia de los derechos por televisión y por otros medios de comunicación, creen que muchos de sus compañeros son conscientes de los derechos que se les han otorgado y que gran parte de ellos los reclaman. También dicen conocer el caso de estudiantes de otras instituciones que han hecho reclamaciones y se les ha otorgado alguna petición.</p> <p>Entre un grupo minoritario de estudiantes prevalece la opinión de que los derechos que tienen les han sido otorgados por el Ministerio de Educación y por los jueces y magistrados de la República. También domina la opinión de que los docentes sólo respetan sus derechos cuando los obliga la Ley, y dicen haberse enterado de sus derechos por la televisión. Piensan que el impacto del colegio en la formalización política, la enseñanza de la Constitución, las leyes, las normas y las instituciones, es poco.</p> <p>El estudio indagó sobre los derechos reclamados, formas de organización para reclamar, personas ante quienes se reclama, acciones ejecutadas para reclamar, motivaciones que tienen las autoridades escolares para respetar los derechos según los estudiantes, aspectos sobre los que los alumnos creen que pueden opinar y actuar gracias a estos derechos. Las reclamaciones fueron concentradas en cinco grupos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No aplicación del debido proceso el derecho y/o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares: este grupo incluye reclamaciones en las cuales los estudiantes reconocen haber cometido faltas disciplinarias, pero exigen aplicación del debido proceso y el derecho a la defensa dentro del proceso disciplinario que lleve a la imposición de alguna sanción en su contra. 2. Acceso a bienes y servicios y la permanencia en el establecimiento educativo: se incluyen en este grupo todas aquellas reclamaciones donde se solicitan arreglos a la infraestructura, dotación de materiales, iluminación, ventilación, mobiliario para los colegios. 3. Posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar: en este grupo de reclamos se ubicaron aquellos con los cuales los estudiantes exigen acceso a espacios que antes no tenían, para expresarse e interpelar a las autoridades escolares respecto a sus inquietudes y necesidades en la cotidianidad de la escuela. 4. Búsqueda de reconocimiento: se han dejado en este espacio los reclamos en los cuales los estudiantes exigen a la institución educativa que los acepte tal cual son y de la manera en que se quieren presentar. 5. Reclamación de equidad, justicia, buen trato y calidad en la educación: este grupo está integrado por un significativo número de reclamos que incluyen acusaciones de maltrato, físico y verbal, peticiones de equidad en el cumplimiento del deber y un trato adecuado para aquellos que están en desventaja por algún tipo de limitación. Los demandantes rechazan que no haya un trato igualitario ni en el acceso a los derechos, ni en la aplicación de las normas. Ante esta situación expresan cólera, indignación y piden más atención a sus necesidades. 	

La exigencia de derechos que se ilustró en el capítulo no puede entenderse de forma aislada sino en un contexto mayor, el de las transformaciones culturales que acontecen en paralelo. Pese a que en Colombia muchos estudios muestran la debilidad de la sociedad civil para interpelar al Estado, y especialmente para movilizarse en demanda de cambios profundos en la estructura social y económica, sí se han identificado un número considerable de organizaciones de la sociedad civil que, en los últimos años, centran su acción en objetivos como la posibilidad del reclamo y el ejercicio de derechos. La reivindicación de derechos de los jóvenes estudiantes muestra mucho más, en su contenido y expresiones, el deseo de transformación de la escuela que tienen los estudiantes, deseo que no suele traducirse con igual intensidad en la ejecución de acciones para hacerlos realidad. Esto por la resistencia espontánea que manifiestan frente al mundo adulto. (Páginas 280-281-282)

SOCIALIZACION POLITICA

La socialización fue abordada como una de las lógicas de acción (la Lógica de la integración) en la propuesta teórica de François Dubet. Este autor entiende la socialización como una experiencia social, orientada por una pluralidad de roles y dimensiones que interactúan, sin que un principio central pueda organizarla. Se aborda la socialización como el ámbito y el espacio en el cual se produce la construcción de subjetividad política, específicamente en la construcción de actitudes y concepciones políticas.

En la tesis se hizo una lectura de los ámbitos de socialización de los jóvenes como variados y complejos; se partió de dos cuestiones: por un lado, una modificación significativa en el equilibrio de poder entre las generaciones y la cultura propia de los jóvenes estudiantes de hoy, y por el otro, la convivencia de los estudiantes en espacios de socialización en transformación como la familia y la escuela, con un creciente impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

La postura de Dubet y los datos empíricos recogidos para la investigación permitieron confirmar que la socialización de los estudiantes se realiza en dos ámbitos, el escolar y el de fuera de la escuela. En estos dos ámbitos se entablan relaciones afectivas y otras de simple convivencia con la familia, los pares, los docentes, los vecinos; también se identificaron en los jóvenes percepciones e influencias de problemáticas sociales de sus entornos y de los consumos culturales de la actualidad.

En cuanto a su vínculo con las actividades comunitarias, los alumnos destacan su participación en celebraciones y eventualmente en acciones para recolectar dinero para todo el vecindario o para alguno de sus miembros. Los jóvenes dicen dividir su tiempo entre las actividades que los divierten y la asistencia al colegio. Entre las personas que identifican como influyentes en sus decisiones figuran, en su orden, la madre, el padre, los amigos, los profesores y la pareja; con quienes más afinidades dicen tener es con personas de la misma edad y los mismos gustos, destacando que no les interesa tener ningún tipo de relación y cercanía con quienes consideran diferentes a ellos. La gran mayoría vive con los padres o con uno de ellos, pero también tienen una buena participación quienes viven con otros familiares, como tíos, primos y abuelos.

Sobre su participación en agrupaciones fuera de la escuela, se destaca la vinculación con actividades artísticas y deportivas; la relación con los grupos de pares se establece principalmente en el colegio, las esquinas de las cuadras y los espacios virtuales; en consecuencia, los objetos más preciados para los estudiantes son el televisor, el celular, el computador, los videojuegos y el equipo de sonido.

En el contexto de la socialización escolar las actividades más atractivas son las deportivas y artísticas, pero destacan que a las que más importancia dan las autoridades escolares es a las clases, a los foros y conferencias y a las actividades culturales y religiosas. Desde su punto de vista se debiera dar más importancia a otras como las fiestas, bailes, paseos y salidas fuera del colegio.

La promoción de los derechos se realiza según los estudiantes en las clases, las izadas de

bandera, las reuniones formativas con el director de grupo y las carteleras fijadas en la institución. Este mismo grupo de estudiantes expresó que los inquietan y les generan reflexión los problemas del entorno como la pobreza, los conflictos familiares, la drogadicción y el embarazo adolescente.

Algunos estudiantes dijeron tener vinculación con grupos como juntas de acción comunal o la convivencia con parejas o amigos. La influencia de profesores o familiares es menor en sus decisiones, y son alumnos que le dan la mayor importancia a las clases y aprecian como sus objetos preferidos sus útiles escolares. Por ello, tienen una alta valoración de las clases y otros espacios formativos como foros y conferencias. A algunos alumnos les preocupan y les hacen reflexionar problemas como la violencia del país, el desempleo, las injusticias y la falta de oportunidades de trabajo y estudio para los jóvenes.

La socialización política pasa por el conocimiento de sí mismo, de las posibilidades y límites que tenemos. Se indagó sobre dos aspectos que hacen parte de la socialización política de los estudiantes en los tres colegios: el impacto de la participación de los alumnos en el gobierno escolar y el abordaje que se le da al tema de los deberes y los derechos.

Las cifras de la tabla indican que las clases son las actividades en las que más se promueven los derechos de los estudiantes; en el segundo lugar están las sesiones de dirección de grupo, seguidas de las izadas de bandera. En el cuarto lugar, los estudiantes ubican las carteleras, seguidas por las actividades culturales, las conferencias y los plegables.

El estudio demostró una relativamente baja participación de los estudiantes con las actividades y grupos de sus comunidades, este hecho preocupa por el gran valor que pueden tener fuertes organizaciones comunitarias en sociedades como la nuestra: pueden gestionar recursos, pero ser además veedoras y fiscalizadoras de irregularidades en el uso y ejecución de los mismos. Esta posibilidad es lejana si como expresan los datos, la principal actividad en la que los jóvenes se acercan a la comunidad es recoger dinero para celebraciones, y muy pocos dicen estar vinculados a actividades que les permitan discutir y proponer soluciones a los problemas comunitarios.

Aunque los alumnos con los que se trabajó pertenecen a contextos geográficos diferentes y unos tienen mejores condiciones económicas que otros, en todos los casos se evidencia el uso de artefactos tecnológicos, confirmando lo propuesto por los autores que afirman que el acceso a innumerables productos electrónicos de tecnología de punta que ofrece el mercado, incluye a los jóvenes en una cultura propia común a los jóvenes del mundo. La vida de los jóvenes de hoy está repleta de lenguajes y culturas: visuales, musicales, estéticos, étnicos, orales, corporales y tecnológicos, y la escuela no ha comprendido la pluralidad y la complejidad de estos mensajes, muchas veces contradictorios. En ellos, hay una forma de decir y de mostrar, una forma de ser joven hoy. Los jóvenes tienen estilos de vida muy distantes de los modelos socialmente legitimados y se muestran mediante formas alternativas y contestatarias a esos modelos. Participan a su vez en la disputa por la significación social sobre cómo se los identifica. Sus identidades devienen de una construcción compleja que interpela y circunda a los acuerdos y alianzas trans generacionales instituidas por otro modelo histórico-ideológico.

Estas tendencias en el consumo cultural de los jóvenes, enmarcadas en una nueva visión global de la vida denominada “sociedad red”, que nos conecta a unos con otros de forma directa sin importar la distancia, la cultura, la ocupación o el idioma, se enmarcan en el establecimiento de comunicaciones y relaciones con independencia del tiempo y del espacio que dan lugar a la cultura de la virtualidad, en la cual la configuración de las identidades y subjetividades, y el ejercicio de nuestros derechos y deberes ciudadanos, ya no dependen solo de tener contacto directo cara cara con otros actores en el mismo tiempo y espacio, sino también de las interacciones múltiples que tejemos en un mercado de transacciones que giran en torno a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que imponen nuevos estilos de la vida como el uso del internet y el celular que se alejan cada vez más de la

tradición oral, de la reunión social y del contacto físico. (Páginas 338- 339-340-341)

SUBJETIVIDAD POLITICA

Cuatro fueron las expresiones de subjetividad política que se evidenciaron en los discursos y prácticas de reivindicación de derechos de los estudiantes dentro de dos grupos. El primer grupo es el de las narraciones de construcción de sí, integrado por expresiones donde se hace defensa de la singularidad y manifiestas expresiones de autonomía. En el segundo grupo de expresiones se interpela el orden establecido. Pertenecen a él hechos donde los estudiantes tienen la percepción que hay desajustes en las normas y el ejercicio del poder; también pertenecen a este grupo discursos y prácticas donde los estudiantes muestran que tienen reflexividad crítica frente al orden imperante. Todas estas expresiones permiten comprender mejor las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes que pugnan por el reconocimiento político y por la inclusión de sus expectativas dentro de una relectura de la ciudadanía.

1. La defensa de la singularidad

La defensa de lo singular estuvo marcada por la defensa de un estilo personal, por una forma de presentar el cuerpo, de arreglarlo, embellecerlo e incluso transformarlo, todo bajo la justificación de querer ser único. La lectura de las manifestaciones de los alumnos implica una comprensión del cuerpo en su complejidad, como soma, como constante biológica y como constructo cultural. La continua aparición de la defensa de un estilo personal, ligada siempre a la forma de presentar el cuerpo, se enmarca en los cambios sociales y culturales contemporáneos, que han generado modificaciones en el estilo de vida y en las prácticas de cada grupo generacional. “La instauración y/o renovación de costumbres se expresa en las culturas somáticas de la época, por lo que el contexto en que los estudiantes están es fundamental para dar cuenta de los sentidos y los usos que configuran en y desde su cuerpo.

2. Expresiones de autonomía

La defensa de la autonomía personal fue el segundo grupo de expresiones que evidenció la construcción de subjetividad que se identificó en los estudiantes con los que se trabajó. Una de las formas a través de las cuales estos jóvenes muestran que han adquirido autonomía es su forma de actuar o de expresarse en la escuela.

Las opiniones y las acciones de los estudiantes expuestos, permiten inferir un proceso de redefinición y de significación entre exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas imponen. Los procesos de subjetivación pasan por la recuperación de la autonomía, entendida como la capacidad de pensar por sí mismo sin desconocer al otro y reconocer, crear y disponer en la práctica los principios que orientan la vida.

Los discursos de los estudiantes resaltan la importancia del cambio, justifican las acciones de los jóvenes movidas por el deseo de dicho cambio, y subrayan la importancia de que los adultos, tanto en la familia como el colegio, también cambien de mentalidad; este cambio se plantea como una necesidad, como un deber hacer para convivir y comprender el mundo de los estudiantes. El contenido y el tono de algunas peticiones que hacen los estudiantes –en el marco de una acción judicial como la tutela o un derecho de petición o en una nota informal, una queja para que mejore el colegio–, dejan vislumbrar como afloran expresiones de autonomía.

En consecuencia, la inclusión de las dos expresiones anteriores, la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía, se lleva a cabo porque se entiende que la subjetividad de los estudiantes de secundaria se constituye con otros, pero se reconoce la posibilidad de sí sobre sí, es decir, un trabajo de ejercicio en la constitución de la propia subjetividad como un ejercicio ético de reconstruirse, de pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no solo como auto-evaluación, sino como posibilidad de interrogar a la verdad y lo que se les ha dicho que son.

3. Percepción de Desajuste o fractura del ejercicio del poder y las normas.

Además de la defensa de la singularidad y de las expresiones de autonomía, otra expresión

identificada en la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes fue la percepción de desajuste con el ejercicio del poder y con las normas. Este desajuste se hizo evidente en dos manifestaciones: inconformidad con el ejercicio del poder y el sistema normativo y un deseo explícito de modificaciones en estos dos aspectos.

4. Reflexividad crítica al orden imperante

La cuarta expresión de configuración de subjetividad identificada fue la reflexividad crítica al orden imperante; aquí se ubicaron aquellos discursos y prácticas donde los estudiantes critican el orden escolar y hacen proposiciones. En los jóvenes estudiantes de secundaria la subjetividad emerge de múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida y una lucha entre su deseo, las presiones sociales y la necesidad de vivir y sobrevivir. Así la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser y estar en sociedad, de asumir posición en ella y hacer visible su poder para actuar. La reflexividad crítica que evidencian las acciones de los alumnos ante el orden imperante en los colegios, es leída como acción política, porque implica cuestionamientos al ejercicio del poder de las autoridades escolares sobre los jóvenes.

Los estudiantes evidencian configuración de subjetividad política cuando muestran voluntad de actuar, de ser reconocidos, cuando oponen a la lógica institucional de su colegio la lógica de su propia producción, cuando sus actos y discursos demuestran el deseo de crear una historia personal, cuando actúan sobre sí mismos para construir su experiencia y en dicha experiencia adquieren la capacidad de cuestionar su cotidianidad. Los datos recogidos permitieron ver la emergencia de procesos de subjetivación cuando los estudiantes demostraron la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos, con sentimientos de libertad que hacen que tomen distancia del orden establecido natural con capacidad de convicción, de crítica y de autonomía. Los procesos de subjetivación o de construcción de subjetividad política de los escolares son una instancia de re-significación y de apropiación material y simbólica que se producen en espacios de socialización; por tal razón, en este estudio la comprensión de la producción de subjetividad de los estudiantes de secundaria, implicó involucrar por lo menos algunos aspectos de su historia personal y sus interacciones con el contexto. (Páginas 393-394-395-396)

PRÁCTICAS POLÍTICAS

Se entendieron como prácticas políticas acciones individuales y colectivas que interpelaban, cuestionaban y abogaban por condiciones adecuadas para recibir el servicio educativo y por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar.

Desde la concepción que se propone en este trabajo, las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria trascienden los escenarios y expresiones tradicionales del ejercicio político, ya que pueden estar desconectadas de los espacios formales de acción política por desconfianza, incredulidad o desencanto. Esta propuesta para la lectura de las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria, valida el carácter vinculante entre la política y los jóvenes, entendiendo y recociendo sus prácticas y sus discursos frente a sus derechos.

Desde esta postura, un aspecto característico de las acciones reivindicatorias de derechos que se constituyen como práctica política en la escuela secundaria es la apelación a la legislación vigente. Hay un uso estratégico de los jóvenes de las herramientas jurídicas para incidir en el orden de la institución escolar, para ser consultados y para reclamar derechos que consideran vulnerados o a los que no tienen acceso.

Las prácticas políticas a las que se ha referido esta investigación se alejan de aquellas que demandan representación; los jóvenes estudiantes no buscan quien los represente. Se trata de prácticas en que la exigencia de los jóvenes es que se los deje ser, que se los reconozca. Se aboga por la horizontalidad en las relaciones, la reciprocidad, la participación y el pluralismo en manifestaciones individuales o grupales, generalmente de corta duración. Las prácticas políticas a las que se alude, son expresiones de una generación que se caracteriza por la búsqueda de autonomía, autorrealización y la selección de metas y estilos de vida, que rechaza

todo aquello que parece ser una obligación.

Se identificaron prácticas políticas alrededor de tres ejes de la vida escolar: las interpelaciones al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación, la exigencia de modificar las normas y las relaciones de poder en la escuela, y los cuestionamientos al componente pedagógico de la institución educativa.

1. Acciones de interpelación al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación.

En este grupo de prácticas políticas se han incluido acciones en las cuales se exige a la institución educativa y/o otras instancias que garanticen las condiciones para recibir el servicio educativo adecuadamente. Se contemplaron el envío de solicitudes por escrito y de manera verbal, marchas, plantones y la interposición de acciones legales como tutelas y derechos de petición.

2. Acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder en la escuela.

Este es sin duda el aspecto donde se concentra el mayor número de acciones que en esta investigación se consideran prácticas políticas emergentes. En este grupo se identificaron dos tipos de acciones: unas para que se modifique el ejercicio de la autoridad y otras para que se modifiquen la cultura tradicional de la escuela y los procedimientos para tratar los asuntos de convivencia escolar e impartir justicia.

Estas prácticas expresan inconformidad frente a la posibilidad de repetir y continuar con los modelos sugeridos por los adultos, y proponen nuevos sentidos como oportunidad de transformar la escuela; las reclamaciones de derechos de este grupo, que se han considerado prácticas políticas, son formas contestatarias y de resistencia que dan cuenta de las percepciones que tienen los jóvenes sobre el dominio y control que tradicionalmente han tenido los adultos, y que ahora pasa de ser aceptado, a ser profundamente cuestionado. Los criterios de uniformidad, dominio de la autoridad e imposición de normas y valores, han propiciado el desarrollo de prácticas que conforman dichas lógicas de poder y de regulación; el sistema educativo tradicional, orientado desde ciertos parámetros de control, representa el sistema social y todo aquello ante lo cual los jóvenes empiezan a resistirse.

En las prácticas políticas que abogan por la modificación de las normas y las relaciones de poder, la construcción de subjetividades políticas se evidencia cuando los jóvenes estudiantes apelan a la libertad y a la autonomía para poner en cuestión el orden establecido, y reconocen que hoy pueden entablar diálogos y emprender acciones que antes estaban prohibidas; con estas demandas de derechos se construyen nociones de ciudadanía y de política en las que se combinan igualdad y diferencia; en la institución escolar la tensión entre la búsqueda de autonomía y la afirmación pública de sí, de pedido de consideración individualizada y de exigencias de confirmación social con la participación de un nosotros, se expresan en demandas por el reconocimiento, en las que encontramos dos tendencias, que parecieran contradictorias pero que se refuerzan mutuamente. Por un lado, se asumen con naturalidad identidades múltiples, con símbolos y pertenencias variados y eclécticos; por el otro, se refuerzan significados y sentidos identitarios unitarios, se defiende la libertad de elegir lo que se quiere hacer, aunque se dificulte poder compatibilizar las libertades de todas y todos.

En las prácticas políticas que se identificaron, lo político transita por espacios flexibles, en parte porque la participación en las actividades no es permanente, y porque por lo general se trata de acciones específicas, que no demandan un compromiso a largo plazo y por lo tanto no se trata de ganancias acumulables o avances hasta el objetivo perseguido, en el sentido que podía tener para otras generaciones. Las acciones de reivindicación de derechos que aquí se consideran prácticas políticas, se desarrollan en espacios flexibles, donde se pueden combinar múltiples significados, que incluso pueden ser contradictorios.

En el espacio escolar, el protagonismo político de los jóvenes estudiantes encuentra su lugar natural. En esta perspectiva, la horizontalidad de las relaciones significa un avance de la igualdad e inclusión expresada en el derecho a la palabra. Este sentido remite a la capacidad

de lo político para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia; trabajos de investigación como éste pretenden visibilizar las posibilidades e intereses que las nuevas generaciones expresan sobre la construcción de dicha convivencia (Páginas 431-432-433-434)

Actores

**(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)
(caracterizar cada una de ellas)**

El universo empírico de la investigación fueron tres establecimientos educativos de secundaria, públicos, mixtos, ubicados en la zona urbana de tres municipios: Ansermanuevo, Cartago y Pereira. El propósito de la escogencia de las instituciones fue el interés de la investigación de determinar la influencia que ha tenido el ejercicio de los derechos.

**Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

Colegio INEM Felipe Pérez: ubicado en el barrio el Jardín de la ciudad de Pereira, es una institución educativa mixta de carácter oficial que alberga aproximadamente 3.000 estudiantes de los grados 6° a 11°. También hace parte de la institución educativa la sede Camilo Torres, en la que se atienden niños de preescolar y primaria. Fue fundado en 1.972 y lleva su nombre en honor del escritor boyacense Felipe Pérez. Aunque el colegio está en una ubicación de estrato 5, presta el servicio educativo principalmente a estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, con algunas excepciones de estudiantes de estrato 4 y 5. En la calificación de la prueba Saber del grado 11 del año 2013, la jornada de la mañana quedó ubicada en nivel superior y la jornada de la tarde en nivel alto.

Colegio Nacional Académico: es un colegio oficial, mixto, ubicado en la zona urbana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Hace parte de una institución educativa que tiene otras tres sedes de preescolar y primaria: Antonio José de Sucre, Paulina Balcázar y Roberto Castaño, que albergan aproximadamente 2.500 estudiantes. Según un diagnóstico consultado en la página Web del establecimiento, la institución educativa Académico cuenta con una población estudiantil y familiar proveniente de las zonas pobres de la ciudad de Cartago; el 94% son del estrato 1, 2, 3 y 4. El 6% restante pertenece a los estratos 5 y 6. El Colegio Nacional Académico fue uno de los fundados por decreto por Francisco de Paula Santander en 1.839. En la actualidad tiene modalidad académica con énfasis en tecnología e informática. El colegio está ubicado en nivel medio en la calificación de la prueba Saber de grado 11 en el año 2013.

Colegio Santa Ana de los Caballeros: fundado hace 55 años, hace parte una institución educativa de 11 sedes que lleva el mismo nombre. Es el único colegio oficial del casco urbano del municipio de Ansermanuevo, Valle del Cauca, y alberga el 97% de los estudiantes de bachillerato de la cabecera municipal, unos 950 aproximadamente. Es un colegio mixto y de modalidad académica. Por ser el único colegio oficial, los estudiantes que reciben el servicio educativo pertenecen a los 3 estratos del municipio. En la calificación de la prueba Saber de grado 11 en el año 2013, el colegio quedó ubicado en el nivel medio.

**Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

LA SOCIOLOGIA DE LA ACCION

La Sociología de la acción es una propuesta teórica que cuestiona el estructuralismo y el funcionalismo; del primero, la visión limitada que tiene de la libertad de actuación de los sujetos y del segundo, su tendencia a definir a los actores por su rol social.

El punto de partida de la Sociología de la acción es una crítica a otros enfoques sociológicos

que plantean la preexistencia de un orden en las actuaciones de los individuos y que consideran limitada la participación de los actores en las dinámicas sociales. El enfoque de la acción hace nuevos planteamientos sobre el papel que desempeñan los actores en la sociedad y los convierte en el eje central de los movimientos sociales. Los sociólogos de la acción sugieren estudiar las relaciones sociales sin tener que pasar por el supuesto de un orden social determinado por estructuras.

Uno de los principales postulados de la acción social es la superación de la dualidad sistema-actor; se propone entenderlos como interdependientes. En lugar de considerar que los actores están siendo coartados por unas estructuras, se intenta indagar sobre hechos que son el resultado de la acción y la interacción entre los actores. Desde esta corriente el papel de la sociología es comprender a los actores y los conflictos que generan sus interacciones. Es una forma de hacer sociología que se aleja de las visiones evolucionistas y lineales, donde la organización social no se entiende como orden, sino como el resultado de relaciones entre los sujetos sociales; lo que se propone es el análisis de procesos de socialización en los cuales los hechos sociales no están dados de antemano, ni son interiorizados de una forma mecánica, sino que se construyen a través de la interacción con otros.

En consecuencia, desde la perspectiva de la Sociología de la acción se pretende estudiar las transformaciones de la sociedad, teniendo en cuenta los objetivos explícitos e implícitos que los actores dan a sus acciones y desde los significados que les otorgan, en el contexto de condiciones sociales determinadas. En el caso de la investigación que nos ocupa, se pretende analizar la formación de sujetos y algunas transformaciones que se han venido produciendo en la socialización en escuela secundaria, desde la lectura de las acciones de reivindicación de derechos de los estudiantes, reclamos en los que abogan por una mejor educación, mejoras en la infraestructura y dotación de sus colegios, o cambios en las normas, el funcionamiento del poder y la autoridad al interior de los establecimientos educativos.

Con el enfoque de la Sociología de la acción se ha intentado explicar la emergencia de nuevas formas de expresión de la sociedad, que desde otros enfoques sociológicos no podrían ser explicados. En nuestro caso, por ejemplo, se ha optado por este enfoque porque permite identificar el impacto que han tenido las acciones reivindicatorias en la cotidianidad de la escuela; esto no podría verse claramente desde un enfoque que aborde el escenario educativo como un espacio de poder y dominación donde la actuación de los estudiantes es permanentemente limitada y coartada por los maestros. La Sociología de la acción se ocupa de las orientaciones que norman la acción, cuya razón de ser se encuentra en la misma acción Touraine (1969). Desde esta postura sociológica, se considera que las prácticas individuales y colectivas se orientan desde una pluralidad de lógicas de acción, por lo que se trata de explicar las transformaciones sociales en función de una relación bidireccional entre los elementos culturales y las estructuras.

La sociología de la acción afirmó la posibilidad del análisis sociológico centrado en el estudio de las relaciones sociales (Zapata, 1992). La noción de relación social y el reconocimiento de que como producto de estas relaciones surjan movimientos sociales, parten de la aceptación de la capacidad de la sociedad para actuar sobre sí misma. Así, el estudio de las relaciones sociales se consolida como objeto central de la sociología.

La Sociología de la acción supone el análisis de espacios sociales concretos: la escuela, la familia, la fábrica, las discotecas y los centros comerciales; centra la mirada en el estudio de relaciones y prácticas de los individuos que se constituyen como actores al mismo tiempo que producen su realidad social en un contexto determinado en el que se expresan e interactúan. Esta corriente sociológica ubica la reflexión en la búsqueda de significados que son expresados de manera individual y colectiva; la Sociología de la acción visualiza los hechos sociales como el resultado de las relaciones entre actores definidas por sus orientaciones culturales y conflictos sociales (Touraine, 1987).

Uno de los argumentos centrales de la perspectiva de la acción social es que los actores

construyen la historia y producen la sociedad: se defiende la idea de que antes que enfatizar en la fuerza de las estructuras, hay que comprender el papel transformador de las sociedades sobre sí mismas, su capacidad de transformarse y reproducirse reinventando sus normas, sus prácticas y sus instituciones (Touraine, 1978). La escuela se ha transformado porque los estudiantes han influido para que cambien las normas, para que cambien los horarios, para que se vayan los profesores que desde su punto de vista no saben enseñar, para que se invierta el dinero en lo que ellos consideran necesario. Con argumentos como estos los sociólogos de la acción toman distancia de aquellos autores que centran su análisis en el poder y la dominación. No están de acuerdo con los autores que defienden que las relaciones de poder restringen casi por completo la autonomía, las posibilidades de acción y maniobra de los actores.

Alejada de las teorías que anuncian la existencia de la dominación en todos los aspectos de la vida, la Sociología de la acción pone el centro del análisis en la capacidad de los sujetos de construirse como actores, y la posibilidad de cambio y reproducción de la sociedad por ella misma. La sociedad se define así como un sistema de relaciones y su funcionamiento depende en gran medida de las prácticas, del quehacer de los actores; la sociedad no es solo adaptación y reproducción de estructuras, es principalmente producción y creación de sí misma.

Ahora bien, la Sociología de la acción no niega la existencia de estructuras sociales ni cree en la libertad ilimitada de los sujetos para actuar dentro de un grupo social; se cree que los actores crean situaciones al actuar contra los roles sociales y las limitaciones impuestas por la tecnología, el mercado o la sociedad. (Touraine, 1995). La originalidad y la potencia de la Sociología de la acción están en el postulado de que los actores construyen creativamente la sociedad; está en reconocer que hay actores, que asumen posiciones y producen situaciones y hechos sociales (Páginas 81- 82-83-84)

Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar principales autores consultados

FRANÇOIS DUBET Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

François Dubet es uno de los sociólogos más destacados de las últimas décadas. Para este trabajo se han tomado como referentes dos aspectos de su propuesta sociológica; la noción de Sociología de la experiencia y sus postulados sobre el declive de las instituciones sociales. La experiencia social es definida por Dubet como una combinación de lógicas de acción cuyo sentido es otorgado por los propios individuos; es una combinación de elementos cuya unidad resulta de la capacidad política de los actores.

La experiencia social puede concebirse como la manera en que los actores articulan lógicas de acción con el fin de tener el mayor dominio posible de sus vivencias, de sus interacciones en dicha experiencia

El punto que Dubet busca subrayar es que la noción de experiencia es más adecuada que la de rol; para hacerlo, evoca la heterogeneidad de lo vivido por los individuos, la diversidad allí donde la noción de rol sugiere ante todo coherencia y orden; la experiencia se define entonces por la presencia de varias lógicas y por la actividad del sujeto que las articula. La noción de rol evoca acciones en las cuales el sujeto actúa siguiendo casi siempre el mismo patrón, mientras la noción de experiencia evoca acciones donde los sujetos no siguen patrones, ejecutan acciones que pueden parecer incluso contradictorias. Por ejemplo, en determinado momento los estudiantes hacen una crítica muy fuerte a las normas y a la autoridad escolar, pero en otro momento exigen que los docentes ejerzan control en los salones de clase para garantizar el orden ante ciertos comportamientos de los alumnos.

Así, François Dubet cristaliza su teoría sociológica con su propuesta de Sociología de la experiencia, cuyo objetivo es interpretar la manera en que los individuos se desarrollan y se forman, más allá de simples aprendizajes sociales. La noción de experiencia hace referencia a

prácticas individuales o colectivas, orientadas por principios heterogéneos o diversos. Es decir, acciones en las cuales los individuos no siguen una misma lógica; hoy, pueden exigir que se acabe una agremiación por considerarla explotadora y violatoria de algunos derechos, y mañana pueden querer su continuidad porque representa la oportunidad de mantener lazos afectivos dentro de un grupo. Dubet y Martucelli (1998), consideran que hay construcción de sujeto o subjetivación cuando se da un proceso de organización de la experiencia vivida, cuando los individuos construyen el sentido de sus prácticas en el contenido mismo de su heterogeneidad.

En un trabajo que recoge la síntesis de las últimas tendencias en el campo sociológico titulado precisamente “*Nuevas Sociologías*”, Philippe Corcuff (2005), señala que Dubet concibe la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de una vida social, en la cual no hay unidad: el actor está dividido en las tensiones de la integración, la estrategia y la subjetivación. Dubet considera la noción de experiencia como la menos inadecuada para designar la naturaleza del objeto con el que se encontró en estudios empíricos en la escuela, hospitales o barrios, en los que las conductas sociales no se manifestaban como algo que pudiera reducirse a la simple interiorización de hábitos sociales; ni tampoco a elecciones estratégicas que convierten la acción en una serie de decisiones racionales.

Los hallazgos de sus investigaciones le permitieron concluir que la experiencia social se forma allí donde la representación clásica de la sociedad no es la adecuada, donde los actores están obligados a administrar simultáneamente varias lógicas de acción que remiten a diversas lógicas en un sistema social, que no es homogéneo sino plural, un sistema estructurado por principios diversos. Así, su análisis de la experiencia social impone tres operaciones intelectuales esenciales (Dubet, 2010, p. 100).

1. Aislar las lógicas de la acción presentes en la experiencia.
2. Comprender la actividad del actor dentro de cada una de las lógicas de acción.
3. Analizar la manera cómo los actores combinan y articulan las lógicas de acción y comprender el modo en que los actores sintetizan y catalizan las lógicas de acción tanto en el plano individual como en el colectivo.

El análisis de la experiencia debe contemplar que las lógicas que la estructuran –la estrategia, la integración y la subjetivación– se expresan en acciones distintas por naturaleza. La lógica de la estrategia incluye acciones en las que identifican y se usan determinados recursos para alcanzar un objetivo; la lógica de la integración incluye acciones destinadas a la construcción de identidad dentro de un grupo y de diferenciación con otros; la lógica de la subjetivación incluye acciones en las que los actores se definen como sujetos desde la reflexión y la crítica.

Los estudios empíricos en el campo de la experiencia social a los que Dubet le ha dedicado su producción sociológica, son, en primer lugar, los problemas de la educación, la enfermedad, los problemas urbanos, los del trabajo. Su interés en esos problemas ha sido la evidencia de la articulación y combinación de las lógicas de la acción. En todos ellos ha analizado las conductas que evidencian nuevas formas de subjetivación en las cuales se cuestionan ciertas condiciones del entorno, ante las que los sujetos exponen otras expectativas. En consecuencia, la Sociología de la experiencia es concebida como la expresión de múltiples interacciones, que dan creatividad a los sujetos, pero también mecanismos de regulación e identificación que muestran la diversidad y pluralidad de sus acciones (Páginas 99-100-101-102)

Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

En la investigación se utilizó un diseño metodológico mixto, teniendo en cuenta que las prácticas científicas de la actualidad buscan la comprensión de lo social en su diversidad, y que como resultado de esta apertura, los recursos teóricos y metodológicos con los que se realiza la interpretación son determinantes para lograrla. (Herrera, 2010). En este estudio se

utilizó un diseño metodológico mixto de investigación; dichos métodos se han posesionado en la actualidad como una herramienta que permite combinar técnicas cualitativas y cuantitativas aun cuando en el pasado se han considerado posturas opuestas (Pereira, 2011). Los métodos mixtos agregan complejidad al diseño de estudio y contemplan las ventajas de cada uno de los enfoques; es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

La utilización de una metodología mixta supuso la superación de la visión de que los resultados sean específicos de un ambiente particular -enfoque cualitativo-, y que los resultados fueran sólo una instancia de algún conjunto de principios generalizados -enfoque cuantitativo-. Se quiso avanzar más allá de las posturas que sugieren la existencia de la incompatibilidad de paradigmas y una visión única para efectuar estudios en cualquier campo del conocimiento (Hernández, 2006). Se rescató la importancia del pluralismo metodológico por cuanto los métodos mixtos representan un intento por legitimar la utilización de múltiples enfoques para resolver los planteamientos de problemas de investigación, más que limitar las elecciones de los investigadores.

En esta investigación se hizo triangulación de varias técnicas de investigación: la encuesta, la escala Likert, la entrevista y el análisis documental. Esta es una de las vertientes de recolección y análisis de información de diseños mixtos o en paralelo y consiste en el análisis de un fenómeno por diferentes vías y abordajes. Es novedosa porque en una misma investigación mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio; esta unión suma profundidad al estudio y se logra una perspectiva más integral del mismo (Gómez, 2006). Cuando se triangulan técnicas de recolección de datos en un diseño metodológico mixto, como se hizo en este caso, se otorga la misma importancia a ambos tipos de datos. La recolección y el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos se realizaron de manera simultánea.

En la triangulación que se realizó se dio el mismo estatus a los datos cualitativos y cuantitativos. Fue un ejercicio donde la investigadora se apartó de la polarización de enfoques que restringe el que hacer del investigador y bloquea nuevos caminos para incluir, extender, revisar y reinventar las formas de conocimiento (Hernández 2006). En esta investigación la triangulación de la información se dio tanto en la recolección como en el análisis de la misma, con miras a aumentar la dimensión de los hallazgos y alcanzar un mejor y mayor entendimiento del fenómeno de estudio.

La planeación de la triangulación de los datos requirió del diseño de una matriz de operacionalización; en ella se concentró la información más relevante del diseño metodológico de la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías y su conceptualización, las preguntas de investigación, las dimensiones de análisis con sus respectivos códigos, indicadores, índices, y los instrumentos de investigación requeridos para recoger los datos (Ver anexos). La elaboración de la matriz de operacionalización fue útil para planear y ejecutar el diseño metodológico y para orientar el modelo analítico de la investigación. (Páginas 59 -60)

**Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

La universalización de los derechos y su expansión al mundo de la escuela convirtieron a los estudiantes en sujetos de derecho. El trabajo de campo realizado permitió identificar cinco focos de reivindicación de derechos en los colegios: la no aplicación del debido proceso y/o el derecho a la defensa por falta a los deberes escolares; el acceso a bienes, servicios y la permanencia en el establecimiento educativo; la posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar y la búsqueda de reconocimiento, equidad, buen trato, justicia y calidad en la educación. Los estudiantes utilizan fundamentalmente dos herramientas para reivindicar sus derechos: el marco jurídico del país y el sistema normativo de las instituciones educativas en las que estudian. Las tutelas, derechos de petición, quejas, marchas, paros y plantones son las

acciones con las cuales se reivindican los derechos.

Así pues, la apropiación del discurso de los derechos en la escuela secundaria ha significado la aparición de expresiones juveniles emergentes y nuevas formas organizativas, que no son necesariamente aceptadas por el mundo adulto porque se distancian del espacio político convencional y su concepción del poder, y que tienen lugar durante el desarrollo del actuar y pensar del joven. Las prácticas y los discursos reivindicatorios han generado tensiones. Los reclamos de los alumnos se han orientado a la transformación de las normas, las relaciones de poder, el ejercicio de la autoridad, la permanencia en el sistema educativo, la petición de una mejor educación y la exigencia de mejores condiciones para su bienestar en los colegios. Las exigencias que apuntan a flexibilizar las normas e introducir mayor horizontalidad en las relaciones sociales han chocado con la cultura tradicional de la escuela y generado resistencia en las autoridades escolares.

La situación analizada anteriormente ha provocado que tanto maestros como alumnos expresen abiertamente su incomodidad en la escuela. Los primeros exigen apertura a las expresiones del mundo juvenil, y los segundos se quejan permanente de la permisividad de la ley frente a las acciones de los jóvenes y culpan a las políticas gubernamentales y las familias de lo que consideran la degradación de la juventud y la falta de garantías y condiciones para realizar su labor. Si bien el trabajo de campo evidenció la construcción de lazos afectivos entre los escolares y los maestros, también se evidenció que la defensa de derechos socava las buenas relaciones entre ellos, al utilizar el aparato jurídico externo a la escuela para defender una posición. Lo anterior genera un ambiente escolar donde pueden convivir relaciones de aprecio con un conflicto disciplinario latente, que afecta los ambientes de aprendizaje. Y esto en un momento en el que se le hace a los maestros una gran exigencia para que la educación que imparten sea de calidad y comparable con la de los más altos estándares internacionales.

Los desacuerdos entre autoridades escolares y estudiantes por el uso del uniforme, la forma de peinarse y el uso de accesorios, aspectos que se destacan en materia de reivindicación de derechos, le impone a la escuela un cuestionamiento sobre la reflexión que debe hacer de las formas de conocer y relacionarse con el mundo de los jóvenes que alberga. Surge la necesidad de establecer diálogos entre la cultura tradicional de la escuela y las nuevas formas de ser joven, ya no creyendo que los estudiantes debieran expresar las ideas que sostienen los adultos, sino a partir del diálogo y la confrontación si fuera necesario, lo que le plantea a la escuela el gran reto que no ha cumplido el proyecto democratizador: hacer un uso pedagógico del conflicto, volver motivo de acción pedagógica aquello que provoca el conflicto y sus formas más usuales de expresión en la institución educativa.

Los alumnos reconocen que la forma de reclamar sus derechos no siempre es la más adecuada y consideran que este es el motivo por el que algunas de sus reivindicaciones no llegan a feliz término. La forma inadecuada de reclamar hace que los docentes y los directivos terminen sancionando al reclamante, así éste tenga la razón y buenos argumentos. Según los estudiantes, a los maestros les molestan los reclamos y utilizan las calificaciones como una revancha para hacer a otros estudiantes desistir de reclamar.

En cuanto a la construcción de subjetividades políticas en estudiantes de secundaria, pudimos determinar que ésta encuentra condiciones y oportunidades en contextos de socialización en los que los alumnos pueden expresarse y actuar, con miras a cuestionar y transformar las relaciones de poder entre los adultos y ellos. Se encontraron dos grupos de expresiones que evidencian claramente la configuración de dichas subjetividades: las narraciones de construcción de sí y la interpelación al orden establecido. En las narraciones de construcción de sí se identificaron dos expresiones, la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía. En la interpelación al orden establecido, se identificaron asimismo dos expresiones: reflexividad crítica a la institución escolar y desajustes y fracturas en el ejercicio del poder y las normas. Las expresiones que se identificaron develan formas de constitución de subjetividad política y su incidencia sobre lo político en la escuela, y permiten comprender

mejor las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes que pugnan por el reconocimiento político y por la inclusión de sus expectativas dentro de una relectura de la ciudadanía. El discurso y las prácticas de reivindicación de derechos dejaron una clara huella de construcción de subjetividades políticas en los estudiantes con los que se compartió en la investigación. La participación en marchas, plantones, reuniones, paros y la presentación de reclamos, solicitudes y quejas de la más diversa naturaleza, demuestra que, como dice Arendt (1998), nos construimos en la acción. Las acciones y los discursos de reivindicación de derechos son una clara expresión de construcción de subjetividades políticas; la gama de reclamación de derechos documentada en esta investigación, supone la exposición pública de estudiantes que se entienden a sí mismos como seres libres o en búsqueda de libertad, mientras elaboran conjuntamente la vida en común. Las prácticas y los discursos de reivindicación de derechos son acciones políticas, y cuando los jóvenes desarrollan acciones políticas, demuestran expresiones de libertad, que son además evidencias claras de construcción de su subjetividad (Páginas 438-439-440-441)

**Productos derivados de la tesis
(artículos, libros, capítulos de libro, ponencias, cartillas)**

Artículos en Revistas científicas:

Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela.

Prácticas políticas en la escuela. un estudio en tres instituciones educativas de secundaria

CONTENIDO

INTRODUCCION	27
1. CONTEXTUALIZACIÓN, PROPÓSITOS, ENFOQUE TEÓRICO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	32
1.1 Planteamiento del problema	32
1.2 Preguntas que orientaron la investigación.....	36
1.3 Los propósitos de la investigación y su importancia.....	37
1.3.1 Objetivo general.....	39
1.3.2 Objetivos específicos	40
1.4 El universo empírico	40
Mapa N° 1. Ubicación de los colegios donde se realizó la investigación.....	41
1.5 Los antecedentes.....	42
1.5.1 Los derechos en la escuela.....	43
1.5.2 Subjetividad y socialización	47
1.6 Marco analítico y diseño metodológico	57
1.6.1 La apuesta por un diseño metodológico mixto y la triangulación de las técnicas de investigación	57
1.6.2 La recolección de la información.....	59
Cuadro N° 1. Relación de entrevistas realizadas	66
Cuadro N° 2. Inventario de documentos analizados	68
1.6.3 Sistematización y análisis de los datos	68
Cuadro 3: Muestra de la matriz de sistematización de las entrevistas	73
Cuadro 4: Muestra de la matriz de sistematización de los documentos.....	74
Cuadro N° 5. Resumen del diseño metodológico	75
2. POSTURA TEÓRICA Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS.....	77
2.1 Postura teórica: la Sociología de la acción.....	79
2.1.1 De actores a sujetos sociales.....	82
2.2.1 El programa institucional heredado de la modernidad	84
2.2.2 El declive del programa institucional heredado de la modernidad	87

Gráfica 2. Origen del declive del programa institucional. Fuente: Dubet, François. “El declive de la institución. Profesionales, sujetos, e individuos en la modernidad”, 2006. pp. 64-67-68. La figura fue elaborada por la autora de la investigación.	88
2.3 François Dubet y la Sociología de la experiencia	96
2.3.1 Las lógicas de acción	100
Gráfica 3. Lógicas de acción. Fuente: Dubet, François. ¿Ocaso de la idea de sociedad? 1996. p. 16.....	100
2.3.2 La Lógica de la integración	101
2.3.3 Lógica de la estrategia	102
2.3.4 Lógica de la subjetivación	104
2.3.5 Del actor al sujeto	106
2.3.6 La construcción de la experiencia escolar	107
2.4 Dimensiones de análisis	109
2.4.1 Los derechos en la escuela secundaria.....	109
2.4.2 La socialización política	121
2.4.3 La subjetividad política.....	130
2.4.4 Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela	137
3. LA EDUCACION PARA LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRATIZACION DE LA ESCUELA EN COLOMBIA CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO	146
3.1 Las tendencias educativas del contexto internacional	147
Gráfica N° 4.Las tendencias educativas del contexto internacional	149
3.2 Violencia y Reforma Constitucional	154
Gráfica 5. Violencia y reforma constitucional	155
3.3 La escuela violenta y antidemocrática.....	159
Gráfica 6. La escuela violenta y antidemocrática	160
3.4 La democratización de la vida escolar	166
3.4.1 La educación cívica: antecedente de la educación para la democracia	166
Gráfica 7. Democratización de la vida escolar.....	167
3.4.2 Los objetivos y las metas de la democratización de la escuela	169
3.4.3 Ejes del proyecto de democratización de la escuela colombiana	174
Gráfica 8. Educación para la ciudadanía.....	174

Gráfica 9. Perspectivas teóricas y propuestas pedagógicas para el desarrollo del juicio moral. Fuente. Cortés (2012), Citando a Yáñez y Fonseca (2003), y a Mesa (2004). El cuadro fue elaborado por la autora de esta investigación	181
3.5 Reformas en el currículo y en la organización social de la escuela	182
Gráfica 10. Reformas en el currículo y en la organización social de la escuela.....	182
Cuadro 6. Estándares básicos de competencia de competencias ciudadanas.....	187
Cuadro 7. Ejes generadores de las ciencias sociales en la educación primaria y secundaria.....	189
Cuadro 8. Fragmento de la presentación de los lineamientos de ciencias sociales para el grado 11°	190
4. EL CONOCIMIENTO Y LA REIVINDICACION DE DERECHOS EN LA ESCUELA. LA LOGICA DE LA ESTRATEGIA	201
Gráfica 11. Marco interpretativo del conocimiento y la reivindicación de los derechos	203
4.1 Reivindicación de derechos	204
Gráfica 12. Dendógrama Conocimiento de derechos	204
Gráfica 13. Mapa de puntos conocimiento de derechos	205
Tabla1. Distribución de los estudiantes en clúster “Medios de Conocimiento de derechos y personas responsables de otorgarlos”	205
Gráfica 14. Dendógrama de Reivindicación de derechos	208
Gráfica 15. Mapa de puntos conocimiento de derechos	208
Tabla 2. Distribución de los estudiantes en clúster Conocimiento de Derechos	209
Gráfica 16. Dendógrama escala Likert.....	211
Gráfica 17. Mapa de puntos escala Likert.....	211
Tabla 3. Distribución de estudiantes en clúster escala Likert	212
Cuadro N° 9. Derechos más importantes para los estudiantes.....	213
4.1.1 No aplicación del debido proceso el derecho y/o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares	215
Tabla 4. Personas e instituciones ante las que se reivindican derechos	223
4.1.2 Acceso a bienes y servicios y la permanencia en el establecimiento educativo	232
Cuadro 10. Motivos de Reclamación en Acciones de Tutela	237
Tabla 5. Utilización de mecanismos para reclamación de derechos.....	237

Cuadro 11. Derechos reclamados por los estudiantes	245
4.1.3 Posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar	252
4.1.4 Búsqueda de reconocimiento	259
Gráfica 18 Acciones permitidas gracias a la concesión de derechos	259
Gráfica 19. Motivos de cumplimiento de los derechos por parte de Las autoridades escolares	265
4.1.5 Reclamación de equidad, justicia, buen trato y calidad en la educación	266
5. ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y LA SOCIALIZACION POLITICA	282
LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN.....	282
Gráfica 20. La escuela secundaria y la socialización política	283
Gráfica 21. Dendógrama socialización y subjetividad política.....	284
Gráfica 22 . Mapa de puntos socialización y subjetividad política.....	284
5.1 Vínculos afectivos	286
Tabla 6. Personas que influyen en las decisiones de los estudiantes	287
Gráfica 23. Personas con las quienes los estudiantes tienen afinidad.....	288
Tabla 7. Lugar de encuentro entre pares	290
Tabla 8. Personas con las que viven los estudiantes	291
Gráfica 24. Motivos de asistencia de los estudiantes a la institución educativa	298
5.2 Socialización política en la escuela	309
Tabla 9. Actividades y espacios de promoción de derechos	314
Gráfico 25. Reivindicación de derechos y conflictos.....	315
5.3 Percepciones e influencias de la vida fuera del colegio	319
Gráfica 26. Participación en agrupaciones.....	319
Tabla 10. Participación en actividades comunitarias	321
Gráfica 27. Influencias de problemáticas sociales	323
Tabla 11. Reflexión sobre problemas juveniles	325
Tabla 12. Dedicación a actividades extraescolares	328
Gráfica 28. Objetos importantes para los jóvenes.....	333
6. LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. LÓGICA DE LA SUBJETIVACIÓN	339
Gráfica 25. Construcción de subjetividad en la escuela secundaria.....	341

6.1 Narraciones de constitución de sí.....	343
6.1.1 La defensa de la singularidad.....	343
6.1.2 Expresiones de autonomía	355
Cuadro 12. Peticiones informales a coordinación de la institución educativa.....	360
6.2 La interpelación del orden establecido	363
6.2.1 Percepción de Desajuste o fractura del ejercicio del poder y las normas	363
Cuadro 13. Anotaciones en el observador alumnos refutadas, comentadas, o negadas a firmar por el alumno.....	376
6.2.2 Reflexividad crítica al orden imperante.....	379
7. PRÁCTICAS POLÍTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA.....	395
Gráfica 30. Las prácticas políticas en la educación secundaria	399
7.1 Acciones de interpelación al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación.....	400
Cuadro 14. Resumen de solicitudes para garantizar buenas condiciones en la institución educativa	402
7.2 Acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder en la escuela	406
Cuadro 15. Resumen de acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder.....	417
7.3 Acciones de cuestionamiento al componente pedagógico de la institución educativa.....	419
Cuadro 16. Resumen de acciones de cuestionamiento al componente pedagógico de la institución educativa.....	423
CONCLUSIONES	432
GLOSARIO	451
REFERENCIAS.....	455

A quienes inspiraron cada una de estas líneas, mis estudiantes

Doy gracias a Dios porque su amor, su poder y su misericordia me permitieron cursar y terminar este doctorado.

A mi familia (hermanos, sobrinos, cuñadas, tíos y primos) por su impulso, por su acompañamiento y por su amor incondicional. Los amo a todos, son lo mejor que me ha pasado en la vida.

A los estudiantes, docentes, directivos docentes, padres de familia y personal administrativo de las Instituciones Educativas SANTA DE LOS CABLLEROS, INEM FELIPE PEREZ Y COLEGIO NACIONAL ACADÉMICO por permitirme adelantar la investigación.

Un agradecimiento especial a la Institución Educativa Santa Ana de los Caballeros y a la comunidad de Asermanuevo, porque se convirtieron en mi casa, durante 9 años, gracias por su hospitalidad y por su acogida.

A mis compañeros docentes, directivos y administrativos de la INSTITUCION EDUCATIVA SANTA ANA DE LOS CABELLEROS, mi eterno agradecimiento, sin su compañía y su colaboración no hubiera sido posible desarrollar la investigación.

A mi director de tesis JOSE DARIO HERRERA, por creer en mí y en mi proyecto, por enriquecerlo con su gran inteligencia, gracias profe, por dejarme hacer lo que yo quería, por sus orientaciones siempre acertadas, y por alentarme a avanzar con alegría y entusiasmo.

Al profesor ALBERTO VALENCIA de la Universidad del Valle, mi mentor, gracias por ser mi guía, mi lazarillo sociológico, por sus comentarios, por sus críticas y muy especialmente por ese cariño especial que solo nosotros nos sabemos dar.

Al profesor Juan Manuel Castellanos, por su apertura, por su amabilidad, por dedicar parte de su tiempo a compartirme su rigor metodológico, y sus sistematicidad en el trabajo, sus comentarios fueron decisivos en la construcción del horizonte de la tesis.

A la profesora Amanda Cortes por su oportuna y certera orientación. Por permitirme enriquecer mi investigación con la lectura de su tesis doctoral y por su evaluación del producto final.

A la profesora Carmen Dussan de la Universidad de Caldas y los estadísticos Mauricio Barrera y Carlos Castrillón por su disposición y su gentileza. Por su incalculable ayuda en la construcción del componente cuantitativo de la tesis.

A los profesores de la línea de socialización política y construcción de subjetividades María Teresa, Jaime, y todos los compañeros estudiantes de la línea por acompañar mi investigación y por ayudarme a construirla con sus aportes y comentarios.

Al profesor XOSÉ MANUEL SOUTO, su esposa Amparo y a los demás profesores del departamento de didácticas de las ciencias sociales y experimentales de la Universidad de Valencia. A los profesores Paco García y José Antonio Pineda de la Universidad de Sevilla por recibirme en España, por su hospitalidad, y por hacer de mi pasantía una experiencia personal y académica muy enriquecedora y productiva.

A mis compañeros de promoción del doctorado por su compañía, por las mañanas, y las tardes compartidas, gracias por estar allí, cuando hubo cansancio, incertidumbre, tristeza, gracias por el cariño y la empatía.

Al personal administrativo y de servicios de CINDE por su amabilidad y por su acogida en cada uno de los seminarios.

A Doña Helena Acevedo, por su dedicación y esfuerzo para atenderme, por su compañía silenciosa, por ordenar mis cosas, por saber dónde tengo todo. Gracias por todos estos años a mi lado.

A mis grandes y adorables amigas GLADYS CORREA, YANINE GONZALEZ, NAYIBE JIMENEZ, ALEXANDRA LONDOÑO, por hacer parte de mi vida, por estar siempre allí, por sus consejos, sus orientaciones, su amistad, por sus sonrisas, por sus abrazos, gracias por no irse nunca, por escucharme, por no dejarme caer cuando todo se ponía gris y pensaba que no podía seguir. Las quiero con el alma.

Mi eterno y más sincero agradecimiento a todos.

INTRODUCCION

Esta investigación es producto del interés por generar un análisis profundo sobre el funcionamiento y las dinámicas de la esfera sociopolítica de la escuela secundaria. Su propósito principal fue proponer nuevas reflexiones teóricas y metodológicas -desde una revisión rigurosa de las ya existentes- para comprender los discursos y prácticas de la reivindicación de derechos, las dinámicas de socialización, la configuración de subjetividad política y la formación de prácticas políticas de jóvenes estudiantes, entendiendo como prácticas políticas las acciones individuales y colectivas de los mismos, que interpelan, cuestionan y abogan por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar.

El estudio se llevó a cabo en tres instituciones educativas de los municipios de Anserma nuevo, Cartago y Pereira. Nuestro horizonte de indagación supera descripciones superficiales de lo que ocurre en la escuela; realizamos una lectura comprensiva y analítica de la vida escolar, sin duda necesaria en el diseño e implementación de políticas públicas educativas de formación ciudadana. El trabajo de investigación fue pertinente y útil por cuanto estuvo orientado a analizar manifestaciones concretas a través de las cuales se construyen los procesos sociales en la escuela; se determinó que los discursos y las prácticas de reivindicación de derechos de los estudiantes de secundaria hacen parte de la construcción de su perspectiva política y de la constitución de su subjetividad, además de la forma en que estos procesos son determinantes en la emergencia de prácticas políticas en los establecimientos educativos.

Pudimos comprobar como hipótesis que los establecimientos educativos donde hoy se imparte educación secundaria, son escenarios de reivindicación de derechos, configuración de subjetividad, socialización política, contexto y fuente de prácticas políticas emergentes. La investigación se fundamentó teóricamente sobre dos pilares: primero, la perspectiva teórica de la Sociología de la experiencia propuesta por François

Dubet; segundo, algunos desarrollos conceptuales de las categorías de análisis que orientan la investigación (derechos, socialización, subjetividad política). Se examinaron los derechos en la escuela, la socialización, la subjetividad y práctica política, en un esfuerzo por integrar el análisis de lo micro social y lo macro social; las cotidianidades y las coyunturas por las que atraviesan los estudiantes en la institución escolar, que son a la vez constitutivas de los sujetos sociales. Partimos de reflexiones teóricas y observaciones empíricas que nos sugerían que en las sociedades contemporáneas las transformaciones de la estructura social han impactado significativamente los procesos de constitución de los sujetos, afectando las representaciones y subjetividades políticas con las cuales se estructuran los individuos y los grupos sociales.

La relación entre la postura teórica de Dubet y las tres dimensiones de análisis se da en dos sentidos.

1. Los cambios que se observaron empíricamente en las relaciones entre los actores escolares y en la vida de la escuela general, requirieron de abordajes teóricos diferentes a los que han hecho énfasis en el poder y la dominación en el mundo de la escuela; fue necesario un marco analítico como el propuesto por Dubet en su reflexión sobre las instituciones heredadas de la modernidad y su declive, puesto que dichas reflexiones si ponderan las posibilidades y las capacidades de los actores para cuestionar su cotidianidad y contribuir a transformarla.

2. La observación empírica y la revisión bibliográfica nos hizo ver que podría ser muy útil realizar la operación analítica de equiparar las tres lógicas de acción planteadas por Dubet con las tres dimensiones de análisis con las que inicialmente comenzamos el estudio, y así lo hicimos:

Lógica	Dimensión
Estrategia	Derechos estudiantiles
Integración.	Socialización política
Subjetivación	Subjetividad política

Así pues en los capítulos IV, V, y VI, presentamos los resultados de investigación que muestran como las lógicas de acción y las dimensiones de análisis se cruzaron.

El abordaje de la investigación se hizo desde un diseño metodológico mixto que contempló la triangulación de información cualitativa y cuantitativa, obtenida con cuatro técnicas: una encuesta, una escala Likert, entrevistas y análisis documental. Tanto en la revisión teórica como en la indagación empírica se siguió la lógica analítica de la Sociología de la experiencia propuesta por el francés François Dubet. Dicha lógica requiere de la implementación de tres operaciones intelectuales, a saber: aislar las lógicas de la acción presentes en la experiencia, comprender la actividad del actor dentro de cada una de las lógicas de acción, y analizar la manera como los actores combinan y articulan las lógicas de acción.

El proceso de recolección, sistematización y análisis de los datos recogidos nos permitió establecer conclusiones como las siguientes: el discurso de los derechos se instaura en la escuela colombiana en el marco del proyecto gubernamental para su democratización. Se pretendió con él eliminar las prácticas antidemocráticas y de autoritarismo identificadas en los colegios y contribuir a la construcción de la paz y fortalecimiento de la democracia en el país, desde un enfoque de formación para la ciudadanía, que enfatizó la horizontalidad en las relaciones sociales, la participación, la solución de conflictos y la promoción y protección de los derechos. Sin embargo, la democratización privilegió la protección de los derechos, pero no dio igual importancia a la promoción de los deberes. Al igual que en otras reformas educativas, la implementación del proyecto de democratización de la vida escolar se ha centrado en el enfoque legal, en la promulgación de leyes, normas o regulaciones prescriptivas que suponen su aceptación y cumplimiento por parte de los actores educativos.

El énfasis dado por el proyecto democratizador a la promulgación y publicación de un marco jurídico y a la introducción de múltiples actividades de promoción de la convivencia, con una gran variedad de enfoques y de actores, sin mucha reflexividad y

seguimiento a los procesos, evidenció que de la escuela antidemocrática y autoritaria se pasó a una escuela donde aflora permanente el conflicto entre los actores educativos sin que a éste se le dé un tratamiento pedagógico. La consecuencia es la ausencia de ambientes adecuados para el aprendizaje. Los datos recogidos para esta investigación evidenciaron que el caos que se ha generado en algunos establecimientos educativos sencillamente imposibilita procesos de enseñanza- aprendizaje y la producción y circulación de conocimientos.

Los datos demostraron que en materia de reivindicación de derechos, rasgos de construcción de subjetividad y ámbitos de socialización, no hay grandes diferencias entre los estudiantes de los tres contextos estudiados, Ansermanuevo, Cartago y Pereira. Donde sí se ven grandes diferencias es en las formas de organización de las instituciones y en el tratamiento que le dan a la convivencia escolar. Se pudo establecer que mientras más fuerte es la institucionalidad del colegio, menos afloran las reclamaciones de derechos, relacionados con el funcionamiento de la autoridad y el ejercicio del poder.

Es necesario adentrarse en los rasgos que configuran la subjetividad de los jóvenes, en su socialización en la escuela y fuera de ella, en los recursos y la racionalidad que orientan sus acciones, para comprender quiénes son, qué quieren, cuáles son sus intereses, sus aspiraciones y sus expectativas. Este conocimiento permitirá caracterizar a los sujetos que hoy se están configurando en los colegios. Este es el primer paso para repensar como mejorar la convivencia escolar y mejorar el nivel académico de las instituciones. En la actualidad, no es suficiente con identificar los casos de bullying, cuantificarlos y caracterizarlos, si poco conocemos sobre quiénes son los que lo hacen, qué los moviliza, qué piensan y qué sienten de su vida en la escuela. El conocimiento de la complejidad de la socialización escolar y extraescolar y los procesos de configuración de sujetos, es la materia prima para repensar la convivencia y los métodos y estrategias de enseñanza en la escuela secundaria hoy.

El texto del informe final de la investigación tiene la siguiente estructura: el capítulo I contiene la presentación general de la tesis, la descripción del problema, los

objetivos, las preguntas de investigación, el enfoque teórico y el diseño metodológico. En el capítulo II se presentan algunos postulados generales de la Sociología de la acción, la propuesta teórica de la Sociología de la experiencia del francés François Dubet y tres categorías analíticas: los derechos en la escuela secundaria, la subjetividad y la socialización política. El capítulo III es una reconstrucción de las condiciones socio históricas en las que emerge la necesidad explícita de educar para la democracia y la ciudadanía en Colombia.

En el capítulo IV se identifican y analizan las prácticas y los discursos de reivindicación de derechos de los estudiantes en las tres instituciones donde se llevó a cabo la investigación; se hace énfasis en las situaciones en las cuales se evidenciaron conocimiento, apropiación y reivindicación de derechos. El capítulo V contiene el análisis de los ambientes de socialización de los estudiantes de los tres colegios en los que se realizó la investigación. El capítulo VI es el resultado de una lectura comprensiva de los discursos y prácticas en los que se evidencian rasgos de procesos de construcción de subjetividad política en los jóvenes estudiantes de las mismas instituciones educativas. Por su parte, el capítulo VII recoge las reivindicaciones de derechos que utilizan los estudiantes que desde el punto de vista de este estudio se consideran prácticas políticas en la escuela secundaria. Finalmente, se presentan las conclusiones.

1. CONTEXTUALIZACIÓN, PROPÓSITOS, ENFOQUE TEÓRICO Y DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

“La presente es para dirigirle a usted la propuesta del cambio del profesor de matemáticas del grado 8°C, puesto que se han generado muchas dificultades con el modo de enseñanza del profesor. Los alumnos de 8°C, nos hemos quejado con las coordinadoras, porque no entendemos ni nos parece adecuado el modo en que nos enseña, sus explicaciones no son claras y no da ni los logros del periodo como guía de enseñanza. Aclarando que matemáticas es una de las áreas más importantes, por lo tanto se necesita un buen docente y con el fin de lograr una mejor educación para todos los estudiantes, agradeciendo su atención, esperamos pronta respuesta. POSDATA: Es necesario que nos cambie el profesor por nuestra educación y buen entendimiento”.

NOTA: Aparece en manuscrito una anotación del rector sobre preguntas que les formuló a los estudiantes a la hora de entregar la carta. La anotación dice: *“Los estudiantes manifiestan que el docente les deja hacer lo que quieren en clase, que es gritón, habla por celular, no trae las clases preparadas”.*

Firman 22 estudiantes del grado 8° C, Abril de 2014

1.1 Planteamiento del problema

Esta investigación aporta conocimiento nuevo sobre la socialización, la construcción de subjetividad, y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria colombiana hoy. Es un estudio cuyo universo empírico fueron tres instituciones educativas públicas, urbanas, de tres municipios: Ansermanuevo, Cartago y Pereira. Se pudo comprobar como hipótesis que en la socialización de los jóvenes se evidencian expresiones de construcción de subjetividad política, discursos y acciones de reivindicación de derechos que configuran a la escuela como un escenario de novedosas y emergentes prácticas políticas.

Desde finales de los años 80 y principios de los 90 los sistemas educativos de América Latina vienen promoviendo cambios en la escuela, encaminados a la transformación de los paradigmas educativos vigentes para garantizar aprendizajes de calidad. Un principio gestor de estas políticas educativas fue promover cambios en los diferentes actores escolares y las relaciones que se establecen entre ellos. *“En este marco los alumnos ya no son objetos de educación sino sujetos de derechos de una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas, y les permita insertarse e influir en la sociedad en la que están inmersos”* (Baeza, 2006:265). En algunos países como Colombia, las intenciones de cambio de los gobiernos y las políticas educativas diseñadas e implementadas no han tenido el éxito esperado; han chocado en una coyuntura de tensiones, falta de armonía y discordia. Valores como la libertad y la autonomía, proclamados por la misma escuela, sustentan que los estudiantes, docentes y padres de familia acepten y acaten algunas disposiciones de las instituciones educativas, rechacen otras y reacomoden algunas a sus necesidades e intereses.

Por diferentes vías los estudiantes se han apropiado de una legislación escolar que les ha proporcionado mecanismos para que exijan derechos, hecho que produce el surgimiento de un nuevo orden escolar que incluye la división relativa de poderes, que descentraliza la toma de decisiones, le pone límites al poder de los actores tradicionales (docentes, coordinadores y rectores) y da más relevancia y nuevos derechos a sectores antes excluidos en su marcha y proyección (estudiantes y padres de familia).

Paralelamente a la creación de espacios para la participación, la discusión y el consenso dentro de las instituciones escolares, y a la declaración de la supremacía de los derechos humanos en la acción educativa, se multiplicaron situaciones que generan conflicto entre los alumnos, o entre éstos con los docentes y directivos; dichas situaciones demuestran que las expresiones de los estudiantes han cambiado: además de la desobediencia y el mal comportamiento en el descanso o en el aula, se hizo frecuente la transgresión de normas y la ocurrencia de actos que comprometen la integridad física y emocional de miembros de la comunidad educativa, y otros actos como el expendio de

drogas, robos y actos violentos contra la infraestructura escolar. Este es el contexto en el cual se reaviva el debate sobre la importancia del cumplimiento de los deberes y el respeto de los derechos de los estudiantes en los colegios.

El punto de partida del estudio fue la observación sistemática de situaciones empíricas en las cuales, en nombre de la exigencia de sus derechos, los alumnos asumen discursos y prácticas que desde la visión de los maestros y directivos afectan el respeto por las normas y con ello, el cumplimiento de sus deberes. En este panorama, la sola existencia de las normas no asegura que se acepten, que se compartan y menos que se cumplan, dando lugar al conflicto, por el modo en que son concebidas y aplicadas. Los jóvenes perciben que el colegio constituye un mundo complejo donde existe una diversidad de actores, con intereses y capacidades diferentes, que exige también un principio de reciprocidad entre las personas. En este caso, la relación profesor - alumno exigida por los últimos, no es unidireccional, sino una de reciprocidad en el cumplimiento de deberes y derechos (Baeza, 2006). A los anteriores planteamientos hay que agregar que los estudiantes jóvenes desarrollan una subjetividad no escolar, y tienen una vida individual y colectiva independiente del colegio que afecta la vida escolar misma. Una de las pretensiones de este trabajo fue precisamente comprender cómo se construye la subjetividad en la escuela, establecer qué tipo de relación se establece entre dicha subjetividad y las formas de socialización, e identificar qué impacto ha tenido la demanda de derechos en estos procesos (Baeza, 2006).

Para comprender la construcción de la subjetividad y las formas de socialización en los centros educativos de bachillerato, se partió del principio de que los jóvenes escolares y no escolares hoy se socializan ligados a la técnica y sus artefactos, crecen en un momento de florecimiento de múltiples formas de familia y múltiples formas de relacionarse con sus pares en la escuela y fuera de ella. Su experiencia está influida por el mundo social y sus problemáticas. Esta combinación constituye una nueva generación de jóvenes estudiantes. En este sentido Claus Tully (2007), señala que la sociedad moderna ha sufrido tres cambios fundamentales: *“la modificación de las relaciones familiares, la reestructuración de las fases de la niñez y de la juventud (es decir, una*

modificación de la vida cotidiana de los niños mediante procesos de desarrollo prematuros y la modificación de la etapa de la juventud a causa de una adolescencia más temprana y de una autonomización más tardía) y un crecimiento continuo de los aparatos técnicos en el día a día” (p.11). La relación con los avances tecnológicos, especialmente en el terreno de las telecomunicaciones, las trayectorias no lineales y la fragmentación, hacen de la juventud una experiencia distinta de la vivida por el mundo adulto; distintas manifestaciones simbólicas son reordenadas y re-contextualizadas, logrando como resultado la construcción de un estilo juvenil propio, que se manifiesta principalmente en un lenguaje como forma de expresión oral distintiva de los adultos, la adopción de gustos musicales específicos, y una estética que identifica visualmente al grupo (Baeza, 2006).

Desde este punto de vista los jóvenes construyen sus propias subjetividades en escenarios disímiles. Duro (2012), identifica tres tipos de brechas que impactan en este proceso: *“las relaciones sociales producidas e influenciadas según la distribución del ingreso, los cambios en el mercado laboral y su impacto en la escuela; las espaciales, que se reflejan en la distribución cuarteada de la población en las ciudades sumado a la desigual distribución y articulación de los espacios públicos; y las culturales, que estarían conduciendo a una atomización de la sociedad”* (p. 8). Estas brechas producen diferencias significativas en sus percepciones, intereses, necesidades, conflictos y cosmovisiones, pero además son definitivas en la construcción de la subjetividad y en la socialización de los jóvenes estudiantes. Los planteamientos anteriores exigieron entender la subjetividad y la socialización en la escuela en una relación dialéctica, porque al mismo tiempo que el sujeto es configurado, mediado y determinado por una serie de condiciones históricas, tiene la capacidad, la posibilidad de re-significar, reconstruir y transformar esas condiciones que a su vez lo producen a él. (Díaz, 2009). Mientras el sujeto se auto-produce, produce el mundo donde él está interviniendo.

Poner en diálogo la reivindicación de derechos con las categorías subjetividad y socialización política, fue la principal novedad de este estudio. Constituye una apuesta académica importante, en la medida en que se hace un énfasis especial en identificar y

caracterizar acciones de los jóvenes que hasta ahora no han sido develadas como prácticas políticas, pero sin duda así se constituyen. La resistencia o la indiferencia hacia ciertos aspectos de la institucionalidad, como las normas, la sobre-valoración de otros, como los derechos, y la oportunidad de participar, son expresiones con connotaciones políticas que elaboran los jóvenes, que transmiten preocupaciones y propuestas de construcción de la vida en común que los trasciende; son la manifestación de acciones ejercidas por estudiantes en la escuela, que muestran que están en proceso de su constitución como sujetos políticos (Batallán y Campanini, 2008). Por lo anterior, las prácticas políticas, producto de determinados procesos de socialización, construcción de subjetividad y reivindicación de derechos, no pueden estudiarse de forma aislada, sino, como se plantea en esta investigación, asociadas a procesos donde los jóvenes han recibido la restitución de la humanidad y el derecho a la ciudadanía. En un momento en que los patrones de la autoridad se han debilitado, los alumnos son sujetos informados y empoderados de todo aquello que pueden exigir como miembros activos de una comunidad política, en este caso, la escuela.

1.2 Preguntas que orientaron la investigación

Del problema de investigación anteriormente descrito se derivan las siguientes preguntas: ¿Cuándo se plantea como una necesidad de la escuela colombiana la incorporación del respeto de los derechos de los estudiantes? ¿Cuáles son los discursos y las prácticas usados por los jóvenes para reivindicar sus derechos en la escuela secundaria? ¿Qué dicen y qué hacen los estudiantes con respecto al ejercicio de sus derechos en la escuela secundaria? ¿Cómo se relacionan la socialización, la subjetividad política, y el ejercicio de derechos en instituciones educativas de secundaria? ¿Cuándo se configuran como prácticas políticas el ejercicio y la reivindicación de derechos en la escuela secundaria?

1.3 Los propósitos de la investigación y su importancia

Esta investigación exploró la organización social de la escuela, y dicho ejercicio fue una tarea reveladora del origen de muchos comportamientos y de la forma como se constituyen los significados de los actores escolares. Se reconstruyeron procesos de organización y sistemas de relaciones sociales en instituciones educativas. Fue un estudio pertinente que determinó manifestaciones concretas a través de las cuales se construyen los procesos sociales en las instituciones educativas. Se analizaron los discursos y las prácticas que tienen los estudiantes de secundaria sobre derechos en los colegios los que hacen parte de la construcción de su perspectiva política, de la constitución de su subjetividad.

Se estableció que la construcción de subjetividad y la reivindicación de derechos son determinantes en la emergencia de prácticas políticas en la escuela secundaria, porque tal y como resalta Arendt (2002), mediante la acción y el discurso los hombres y las mujeres revelan quiénes son, y hacen su aparición en el mundo humano. Cuando aparecen en lo público o irrumpen con novedades en el mundo heredado, los jóvenes originan tensiones, usan y adaptan a su manera lo viejo y lo nuevo, mueven los linderos de los territorios, crean otros espacios para aparecer o habitan de diversas maneras espacios no institucionalizados como la calle y la esquina, dando cuenta, a su vez, de diferentes formas de ver el mundo y de dotar de significado a lo que viven en él (Bedoya y Cadavid, 2011).

En tal sentido, los discursos y las prácticas que los estudiantes esgrimen cuando reivindican sus derechos, son portadores de significados o transformadores de ellos, tienden a garantizar el orden o a modificarlo, se insertan en el orden o lo retan, lo transforman, lo recrean, lo resisten o lo aceptan. Esta investigación identificó redes de significados a través de las cuales consideramos posible aproximarnos al sentido de las prácticas políticas juveniles.

De otro lado, las profundas transformaciones en la estructura y funciones de la familia, la importancia creciente de los medios de producción y circulación de productos simbólicos, junto con los procesos de base que los sustentan (urbanización, desarrollo científico y tecnológico, globalización, expansión de la lógica del mercado, transformaciones en el trabajo y la estructura social moderna) obligan a renovar la mirada sobre la escuela y su contribución a la socialización y la construcción de subjetividades de los jóvenes en la actualidad (Tenti, 2007). La forma como los estudiantes se socializan constituye su subjetividad política, y la manera como involucran en estas dinámicas la reivindicación de derechos en la escuela secundaria, fueron investigadas, de allí que los resultados de este estudio pueden ser muy potentes para lograr una mejor comprensión de lo político en las instituciones educativas, un campo hasta el momento poco explorado y estudiado en Colombia. Fue de gran importancia analizar el impacto de la emergencia de la reivindicación de derechos en la escuela, porque los estudiantes fueron declarados no sólo como sujetos de derecho sino que fueron reconocidos como seres activos en el mundo escolar, de tal manera que preguntarse por la manera como los jóvenes estudiantes han insertado el reclamo de sus derechos en su discurso y su acción no sólo ayudará a comprenderlos, sino además a interpretar las formas como se configura parte de la sociedad contemporánea; configuración que depende de los marcos de referencia y los horizontes que constituyen a dichos sujetos, en una época en la que es interesante construir conceptos que permitan comprender e interpretar la escuela nuestra y las ciudadanías que allí emergen, para superar la concepción de joven estudiante como sujeto biológico o sujeto portador de no futuro (Bedoya y Cadavid, 2011).

En un momento como el que vivimos, en que el conflicto y la falta de armonía entre los escolares y entre ellos con las autoridades de la escuela aumenta, y se reabre la discusión sobre el bullying, el uso de la autoridad y la circulación del poder en los establecimientos educativos, se hizo necesario no sucumbir al solo abordaje de estos problemas en sí mismos; no bastaba con cuantificar las modalidades de matoneo, sus víctimas y sus victimarios. En esta investigación fue esencial develar y analizar los procesos de socialización y las relaciones de poder que se generan en la educación

secundaria como un problema relacional y multicausal y develar también las subjetividades que se construyen en las interacciones en las instituciones educativas. Vivimos una coyuntura en la que urge promover en la escuela relaciones interpersonales solidarias y respetuosas que contribuyan a la construcción de una sociedad menos violenta.

Igual de valioso que lo anterior, fue preguntar y contestar con nuestros resultados quiénes son los adolescentes que asisten a las instituciones educativas, cómo se construyen sus experiencias, sus discursos y sus prácticas, cómo se construye su subjetividad, y comprender desde un punto de vista dialéctico la relación que hay entre dichas subjetividades y las formas de socialización. Sin duda, en la escuela secundaria colombiana emergen otras formas de ciudadanía, maneras diferentes de habitar el espacio y el tiempo, de reivindicar ideas, legitimar acciones y maneras de actuar con otros.

El horizonte de indagación de nuestro estudio, supera descripciones superficiales de lo que ocurre en la escuela; permite profundizar en la forma como se construye el sistema de relaciones entre los actores. Esta lectura es sin duda necesaria para el diseño e implementación de políticas públicas educativas de formación ciudadana, porque como bien señala Duro (2012), una de las acciones pendientes a la hora de redefinir y fortalecer políticas públicas para jóvenes, es conocer y considerar sus intereses, necesidades y cosmovisiones; este paso seguramente será un elemento que enriquecerá la visión de los problemas que los afectan y por ende, los caminos de superación de los mismos. El análisis de los discursos y las prácticas de jóvenes estudiantiles es útil para comprender lo político desde los propios actores juveniles.

1.3.1 Objetivo general

Analizar la manera en que los diversos procesos de socialización que viven los jóvenes se constituyen en escenarios de discursos y de prácticas de reivindicación de

derechos en la escuela secundaria y se convierten en la base para la conformación de sujetos políticos.

1.3.2 Objetivos específicos

- Analizar las condiciones socio-históricas que hicieron posible la irrupción del tema de los derechos en la escuela.
- Identificar y caracterizar los ámbitos de socialización de jóvenes estudiantes de secundaria.
- Comprender los discursos y las prácticas de los estudiantes en torno a sus derechos en las instituciones educativas de secundaria.
- Conceptualizar la reivindicación de derechos de los y las jóvenes en la escuela secundaria como parte la construcción de su subjetividad política.
- Determinar discursos y prácticas de reivindicación de derechos en la escuela que se configuran como prácticas políticas.

1.4 El universo empírico

El universo empírico de la investigación fueron tres establecimientos educativos de secundaria, públicos, mixtos, ubicados en la zona urbana de tres municipios: Ansermanuevo, Cartago y Pereira. El propósito de la escogencia de las instituciones fue el interés de la investigación de determinar la influencia que ha tenido el ejercicio de los derechos.

Mapa N° 1. Ubicación de los colegios donde se realizó la investigación



Colegio INEM Felipe Pérez: ubicado en el barrio el Jardín de la ciudad de Pereira, es una institución educativa mixta de carácter oficial que alberga aproximadamente 3.000 estudiantes de los grados 6° a 11°. También hace parte de la institución educativa la sede Camilo Torres, en la que se atienden niños de preescolar y primaria. Fue fundado en 1.972 y lleva su nombre en honor del escritor boyacense Felipe Pérez. Aunque el colegio está en una ubicación de estrato 5, presta el servicio educativo principalmente a estudiantes de los estratos 1, 2 y 3, con algunas excepciones de estudiantes de estrato 4 y 5. En la calificación de la prueba Saber del grado 11 del año 2013, la jornada de la mañana quedó ubicada en nivel superior y la jornada de la tarde en nivel alto.

Colegio Nacional Académico: es un colegio oficial, mixto, ubicado en la zona urbana del municipio de Cartago, Valle del Cauca. Hace parte de una institución educativa que tiene otras tres sedes de preescolar y primaria: Antonio José de Sucre, Paulina Balcázar y Roberto Castaño, que albergan aproximadamente 2.500 estudiantes. Según un diagnóstico consultado en la página Web del establecimiento, la institución educativa Académico cuenta con una población estudiantil y familiar proveniente de las zonas pobres de la ciudad de Cartago; el 94% son del estrato 1, 2, 3 y 4. El 6% restante pertenece a los estratos 5 y 6. El Colegio Nacional Académico fue uno de los fundados por decreto por Francisco de Paula Santander en 1.839. En la actualidad tiene modalidad académica con énfasis en tecnología e informática. El colegio está ubicado en nivel medio en la calificación de la prueba Saber de grado 11 en el año 2013.

Colegio Santa Ana de los Caballeros: fundado hace 55 años, hace parte una institución educativa de 11 sedes que lleva el mismo nombre. Es el único colegio oficial del casco urbano del municipio de Ansermanuevo, Valle del Cauca, y alberga el 97% de los estudiantes de bachillerato de la cabecera municipal, unos 950 aproximadamente. Es un colegio mixto y de modalidad académica. Por ser el único colegio oficial, los estudiantes que reciben el servicio educativo pertenecen a los 3 estratos del municipio. En la calificación de la prueba Saber de grado 11 en el año 2013, el colegio quedó ubicado en el nivel medio.

1.5 Los antecedentes

Se realizó un rastreo de información contenida en investigaciones de los últimos 30 años sobre las categorías analíticas que orientan esta investigación: derechos en la escuela secundaria, subjetividad y socialización política. La fuente principal fueron cuatro bases de datos: Dialnet, Redalyc, Ebsco y Scielo; también se realizaron consultas en algunos estudios consignados en libros y memorias de eventos académicos.

1.5.1 Los derechos en la escuela

La reflexión sobre los derechos en la escuela colombiana hace parte de una discusión de este tema en el contexto regional. América Latina se enfrenta a un proceso de masificación de la educación secundaria, que va asociado a una alta diferenciación interna en cuanto a calidad y con serias dificultades para hacer dialogar la cultura escolar con la cultura estudiantil (Baeza, 2006). Las consultas sobre este aspecto del estado del arte se organizaron en tres grupos. El primero recoge las voces de los alumnos y sus exigencias en el cumplimiento de los derechos; el segundo, la exigencia de las autoridades escolares en el cumplimiento de deberes y no solamente la exigencia de derechos por parte de los estudiantes, además de la exigencia por el orden y la disciplina como medio para garantizar el aprendizaje. En el último grupo de trabajos se plantea que el conflicto disciplinario obedece a la resistencia de maestros y directivos a adaptar la escuela a los nuevos tiempos y las nuevas realidades sociales.

Para citar el primer grupo de trabajos hay que decir que las últimas décadas del siglo XX registraron un aumento de la exigencia del cumplimiento de los derechos en todos los sectores sociales. La escuela no fue la excepción; en cuanto a la situación colombiana, se ha producido una legislación que permite a los estudiantes de los colegios, en nombre del respeto a sus derechos, hacer una serie de exigencias que en el pasado eran sencillamente impensables. En el libro *“Tutela y Corte Constitucional frente a la disciplina y la justicia en la escuela”* (Morales, 2002), hay una compilación de sentencias falladas a favor de los estudiantes que argumentan el derecho a la educación, al libre desarrollo de la personalidad, al debido proceso. Estas sentencias y algunas otras disposiciones legales del Ministerio de Educación Nacional se han conocido en el contexto nacional, y han influido en la generación de cambios en la mentalidad de los estudiantes respecto a sus derechos y sus deberes en las instituciones educativas.

Al respecto, en el libro *“Cultura juvenil y Educación ¿Cómo revertir el síndrome de la apatía adolescente a la escuela?”* (Passarotto, 2008, p. 9), se plantea como los

estudiantes se quejan de incongruencias en el cumplimiento de los derechos y deberes en la comunidad educativa. Según este estudio, los estudiantes están en desacuerdo con que algunas profesoras estén maquilladas y algunos profesores lleven el cabello largo y ambos se vistan como quieran, mientras a ellos no se les permite lo mismo. Los estudiantes argumentan entonces sentirse forzados a cumplir con reglas y deberes con los que no están de acuerdo y no comparten, ante lo que asumen actitudes y comportamientos que son interpretados como rebeldía y falta de disciplina. En otro trabajo, “*La disciplina en la escuela secundaria: significados de alumnos en riesgo de exclusión*” (Lozano, 2007), se concluye que los adolescentes están en la escuela contra su voluntad y ante este carácter obligatorio se sienten presos y se rebelan. El salón de clases es entonces un lugar donde el estudiante está pero donde no quiere permanecer.

El segundo grupo de trabajos que se revisó tiene la visión de los maestros. Para ellos, como lo señala Ana Lía Passarotto en su trabajo “*Cultura juvenil y Educación*”, el incumplimiento de deberes y la defensa a ultranza del respecto a sus derechos, se debe a la idea de que todo tipo de enseñanza debía ser divertida que se hizo popular a comienzos de los años setenta y se fue arraigando en el inconsciente colectivo. La excusa para el mal desempeño escolar comenzó a ser que los estudiantes se aburrían en la escuela porque ésta era incapaz de motivarlos y mantener su interés, tal como lo hacen los medios electrónicos. El advenimiento y la rápida expansión de internet y todas sus aplicaciones, dieron pie para que esta idea se fortaleciera (Passarotto, 2008). Concluye la autora que para los maestros, si bien es imprescindible implementar innovaciones pedagógicas que contribuyan a superar la enseñanza tradicional, hay que tener presente que “*una cosa son el entretenimiento y la diversión y otra el estudio*” (Passarotto, 2008, p. 11), ya que los estudiantes de todas las instituciones educativas, sea cual sea su condición, requieren de un mínimo de condiciones de orden que faciliten el aprendizaje de operaciones intelectuales como la lectura y la escritura.

De otro lado, el trabajo presentado por Dubet (2004), tiene como uno de sus argumentos que el declive del ideal de la escuela es percibido por los maestros como una caída, y su trabajo es cada día una actividad más pesada y al mismo tiempo menos

reconocida. Sienten que les es imposible cambiar a los estudiantes, a sus familias y al ambiente cultural y social, mientras los alumnos que tienen a su cargo, cuestionan la utilidad social de la formación que propone la escuela. La sensación de utilidad de los estudios no constituye un factor de cohesión y de integración en la vida escolar. En el trabajo titulado “*Escenas de la vida escolar*” Calero (2005), argumenta que los docentes sienten malestar e incertidumbre porque, según ellos, las últimas políticas educativas, en lugar de mejorar la calidad de la educación, la empeoran; de allí que sean abundantes las quejas y expresiones de desasosiego e insatisfacción del profesorado con lo que consideran actos externos que, en vez de producir mejoría, cada día afectan más negativamente sus condiciones de trabajo.

El último grupo de trabajos se refiere a la poca apertura que han tenido docentes, coordinadores y rectores para introducir en la escuela transformaciones que la adapten al mundo de hoy. Al respecto, en el trabajo “*El control del comportamiento en el aula*”, David Fontana plantea que la naturaleza de las normas escolares se apoya en un sistema de “*sanciones y castigos*” (Fontana, 2000, pg.16), y que dicho sistema se caracteriza por la institucionalización de regímenes de disciplina autoritarios que no abren espacios democráticos y que no permiten ejercer el derecho a la defensa: “*en las aulas escolares se propician una serie de acciones represivas contra los derechos de los escolares, hasta el punto que éstos no tienen ni voz ni voto en la toma de decisiones que les conciernen directamente*” (Rujano, 1992, p. 71).

Yusti (1992) y otros, en el trabajo “*¿Cumplen los castigos una función educativa?*”, señalan que los castigos y procedimientos que emplean los docentes para mantener la disciplina en el aula de clase y en la escuela en general, llevan al escolar a asumir inconscientemente una actitud de rechazo visible hacia el docente, quien, en lugar de buscar formas de contrarrestarla, desarrolla rivalidad con el alumno y aplica una diversidad de castigos que enrarecen el ambiente de la escuela y dificultan el proceso educativo. En este mismo sentido, Cajiao (1994), considera que el régimen de jerarquía de la escuela y su capacidad de excluir a quienes no se adaptan a sus exigencias normativas, generan un eficaz sistema de control ante el cual el alumno se ve

obligado a obedecer como única forma para mantener su permanencia en la institución: “*el maestro además del poder y de control del cual se ha revestido, es un permanente administrador de la justicia*” (p. 266).

En el trabajo denominado “*La Escuela Vacía*”, Parra et al (1994), sostienen que en la escuela se privilegia la disciplina, centrándose todos los esfuerzos en el cumplimiento de la norma. Se concibe la disciplina como el cumplimiento de horarios y responsabilidades o el de las reglas de la institución por parte de los alumnos. En esta misma línea de interpretación, Calonje y Quiceno (1985), conciben el reglamento escolar como uno de los discursos de la escuela: “*incluye juicios de valor y define normas en un intento por normalizar las prácticas a través de un reglamento*” (p. 50). En los reglamentos se organizan el tiempo y el espacio en un sistema de reglas de orden jerárquico (donde los maestros ocupan la parte superior y los estudiantes la parte inferior), basado en la obediencia, que es el referente sobre el cual se enuncian las funciones, la autoridad, el control y la subordinación.

Los hallazgos de estas investigaciones coinciden con las conclusiones a las que llegó Thezá (2003), en su estudio con jóvenes sobre re-significación de la participación política a partir del eje igualdad/desigualdad,. Para este autor el desafío de democratizar la escuela no sólo requiere la extensión de los derechos, sino también las condiciones institucionales propicias para su ejercicio, resolviendo la tensión entre libertad e igualdad y redimensionando el problema de la participación política en la escuela.

La investigación ha renovado su interés en el estudio de la relación de los niños y adolescentes con la Ley y su legitimidad. En un estudio reciente en Columbia, los datos recolectados evidenciaron que el proceso mediante el cual se desarrolla *socialización legal* (Fagan, 2005), se desarrolla durante la infancia y la adolescencia como parte de un vector de capital de desarrollo que promueve el cumplimiento de la Ley y la cooperación con los actores legales. En este trabajo, se mostró que los lazos y las percepciones frente ella y los actores jurídicos cambian según las relaciones que los niños y jóvenes entablan con quienes establecen las normas. Se mostró que éstos

reportan índices más bajos de legitimidad de la Ley cuando ven las interacciones con los actores legales como injustas y duras (Fagan, 2005). Se demuestra que los actores legales pueden jugar un papel en los procesos de socialización que conducen al cumplimiento o rechazo de lo legal y las normas sociales.

Es pertinente cerrar la primera parte de este estado del arte con una reflexión que hacen Batallan y Campanini (2008), quienes consideran que si la conflictividad en la escuela secundaria existe y expresa un potencial de enriquecimiento para la vida democrática más allá de los muros escolares, *“un primer interrogante a responder es de qué modo analizar la heterogeneidad de intereses de los miembros de esta edad de la vida en torno al campo de lo político y de la política en la cotidianeidad de la vida en la institución”* (p. 92). Para estas autoras, la reconstrucción histórica del mundo escolar es el camino adecuado para contrarrestar la extendida idea de la apatía e indiferencia o el comportamiento meramente iconoclasta que se atribuye en general a la nueva generación, considerando las tradiciones e hitos que conforman la memoria y las identidades de los colectivos, así como las fuentes de formación e información con las que, especialmente los jóvenes, nutren su pensamiento.

1.5.2 Subjetividad y socialización

Como era de esperarse, en una región con gran cantidad de población joven que nace, crece y vive en contextos sociales que dificultan su inserción social, son comunes el desempleo, el subempleo o la ocupación en empleos precarios, la pobreza y la exclusión social. Estos a su vez potencian otros problemas como la violencia, la drogadicción y el enfrentamiento con la sociedad, que además influyen la escala de valores de los jóvenes, sus relaciones con el mundo adulto, las instituciones y sus comportamientos políticos (Domínguez, 2008).

Las preguntas de investigación de los trabajos consultados, en general apuntan hacia dos temas. Por un lado, cómo se produce la construcción de subjetividad y la socialización en la familia, la escuela y el Estado, y por el otro, las repercusiones, los

efectos y las manifestaciones que dichos procesos tienen sobre otros como las prácticas y la participación políticas u otros ámbitos de la vida social, como movimientos artísticos y movilizaciones sociales y de resistencia frente a diversos temas.

En lo referente a los enfoques teóricos, se han hecho trabajos sobre subjetividad con una postura hermenéutica ontológica, que permite visibilizar las acciones políticas a partir de las prácticas sociales. Dicha postura ostenta un potencial heurístico, al vincular el mundo de las prácticas de los sujetos con su capacidad de pensamiento y reflexibilidad, permitiendo conectar conceptos considerados disímiles como el de espíritu y cuerpo, o emoción y razón (Alvarado et al, 2010). También se ha utilizado la postura epistemológica histórico- hermenéutica, valorando principalmente el carácter polisémico de este enfoque, es decir el múltiple significado que poseen los textos interpretados (Lozano, 2008). Desde el psicoanálisis se ha abordado la subjetividad desde la relación psique-sociedad, en el que el sujeto y su subjetividad se constituyen en la relación con el otro social (Bolletta, 2010).

Un poco en sintonía con el anterior, se puede ubicar el enfoque de la subjetividad como articulación de procesos sociales y psíquicos. Estos trabajos muestran como los cambios en el ámbito socio-histórico, incluyen cambios en el modo de percibir y re-significar el mundo, en las formas de sensibilidad, así como en las prácticas sociales públicas y privadas, situaciones que producen cambios en las prioridades desde las cuales las personas ordenan sus vidas, instalan nuevas posiciones de sentido y modifican posicionamientos psíquicos (Berger, 2004).

Algunos trabajos citados anteriormente pertenecen a la línea de investigación “Socialización política y construcción de subjetividades” del doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, CINDE, de la Universidad de Manizales. Por la cantidad de trabajos producidos y por ser ésta pionera en el país y en la región en el abordaje de la categoría “*Subjetividad política*”, es útil señalar que en la evolución de sus marcos teóricos las investigaciones han transitado de la sociología fenomenológica al interaccionismo simbólico, y que han pretendido comprender la categoría

“*Socialización*” como configuración del sujeto, y los órdenes sociales en lo que este sujeto habita y se significa, desde una mirada del actor casi autónomo, independiente de múltiples determinaciones, a la inclusión de autores que hacen crítica (Díaz, 2009, pg. 130-131). La combinación de autores herederos del pensamiento moderno con autores contemporáneos, le ha permitido a la línea una construcción compleja de la categoría “Subjetividad política” (Díaz, 2009, pp. 130- 131).

Los trabajos sobre subjetividad y políticas públicas se han orientado hacia los paradigmas del riesgo y la promoción del desarrollo. El primero tiende a privilegiar acciones inmediatas y urgentes y a grupos que se encuentran en situaciones extremas. El segundo, al favorecimiento del acceso de todos los que estén interesados o pueden beneficiarse de dichas acciones (Díaz, 2009).

Algunas investigaciones sobre socialización en niños y jóvenes, han tomado como referente la teoría de la Acción comunicativa de Habermas, con un interés particular en los procesos comunicativos que se desarrollan entre los actores sociales en contextos sociales específicos (Botero y Jiménez, 1999). Otros investigadores han optado por los enfoques institucionalistas y culturalistas de la acción política, para comparar la influencia de la formación reglada y las experiencias vitales de las tradiciones y los diferentes agentes de socialización como la escuela, la familia y el grupo de pares (Funes, 2003).

Los trabajos sobre socialización política en la escuela han estado más orientados por el enfoque neo-institucionalista, que sugiere que la educación proporciona los ingredientes necesarios para la formación ciudadana en una nación y sirve para establecer los vínculos entre socialización política y ciudadanía (Aztis, 2008).

El desarrollo de la categoría “Subjetividad política” en adolescentes, se ha hecho desde el abordaje de temáticas que giran principalmente alrededor de tres ejes: las actitudes, sentidos y prácticas que movilizan la configuración de la subjetividad política en escenarios como la escuela, la familia, o el barrio; en el segundo, los aspectos

psicosociales que contribuyen a la constitución de socialización. En el tercero se ubican trabajos que abordaron la pregunta de la subjetividad adolescente en términos de sus preocupaciones y búsquedas.

Estos ejes ha utilizado las siguientes variables analíticas: en el primero se incluyen las actitudes frente a la equidad y la aceptación activa de la diferencia y aquellas que se tienen frente a la sensibilidad ciudadana y la participación democrática (Alvarado, 2008); en este eje son notables aquellos estudios que, desde el análisis de varias experiencias de participación juvenil en procesos alternativas de acción política, han permitido rastrear también procesos de construcción de subjetividades (Alvarado et al, 2010).

En el segundo se han utilizado variables como la función social del proceso de socialización, el papel de las personas que intervienen en él, las relaciones de poder, usos del lenguaje, estereotipos de género, estrategias de enseñanza y pertinencia de sus contenidos, y evaluación en la escuela (Chávez, 2006). Se incluyen además las aspiraciones, modelos de consumo y patrones de referencia de los jóvenes, sus percepciones de la sociedad y sus principales instituciones, auto imagen y comparación con otras generaciones (Domínguez, 2008). En el tercer eje se ha consultado sobre aspectos que generan estrés en los adolescentes escolares, por ejemplo materias reprobadas e informe de calificaciones de la escuela, discusiones y separación de los padres, enfermedad grave de un miembro de la familia, rompimiento con el novio o con la novia, muerte de un familiar, situación económica de su familia, problemas entre hermanos, discusiones con padres, enfermedades o heridas, situación de pobreza de su entorno, uso de drogas, embarazos.

Las dimensiones de análisis de los trabajos de socialización tuvieron como común denominador una preocupación por la influencia los agentes de socialización en la vida de los adolescentes. Los que se preguntan por el papel de la familia, los patrones de crianza y el tipo de gobierno, han incluido como variables el tipo de familia y sus condiciones socioeconómicas, tipo de gobierno, conocimientos de las instituciones del

Estado, percepción de las instituciones, participación de los adolescentes en actividades políticas, conocimiento de los cambios sociales, conocimiento de la realidad social actual (Funes, 2003).

En este mismo grupo hay trabajos que se han ocupado de la familia considerándola como escenario natural de la vida cotidiana. Utilizan variables que permitan una aproximación a los procesos de crianza y socialización, a partir de indicadores de estimulación emocional, social e intelectual, como el festejo del cumpleaños, compartir la cama o colchón para dormir, la recepción de historias orales, la inclusión en centros de desarrollo infantil, o en el nivel de desarrollo educativo primario y medio, la participación de la familia en espacios de formación y la interacción con grupos de pares no escolares, como la participación deportiva y/ cultural por fuera de la escuela y el uso de espacios virtuales a través de internet (Tuñón, 2010).

Los que se ocupan del papel de la escuela y los grupos de pares, han utilizado las variables de conocimiento sobre el gobierno y las instituciones democráticas, habilidades en la interpretación de conceptos de cívica, actitudes de los estudiantes frente a los ideales de universalidad y justicia social, actitudes relacionadas con el nacionalismo, expectativas de escolarización, entrenamiento de los docentes, oportunidades de aprendizaje de temas de ciudadanía, tipos de escuela y tamaño de los grupos (Astiz, 2008), preparación para la democracia, ambientes democráticos en los centros escolares (Botero y Jiménez, 1999).

Finalmente, hay un grupo de trabajos sobre la socialización de los adolescentes, que indaga sobre la influencia de los medios de comunicación, de internet, del uso de las redes sociales y los video-juegos. Entre las variables de estos trabajos tenemos la existencia de video juegos en el hogar, uso de video juegos en lugares distintos a la casa, lugares de alquiler de video juegos, precios, horarios, modalidades, conocimiento de los mismos, percepción sobre destrezas que se desarrollan, tiempo utilizado para practicarlos, conocimiento que tienen los padres sobre los video-juegos de sus hijos, utilización en la escuela (Quiroz y Tealdo, 1996), artefactos utilizados por los

adolescentes, (computadora, internet, teléfono móvil) frecuencia y duración en el uso de artefactos, uso de los artefactos según el género, actividades para las cuales se usan los artefactos, posesión de los artefactos según género, edad, escolarización, estrato social, región, origen (Tully, 2007). Se incluyeron además la exposición global a la televisión, programas de noticias e internet, el tamaño de las redes de comunicación personal, el nivel de conocimiento político y de la valoración de la democracia, el nivel de interés por asuntos públicos y la disposición a la participación política (Huerta y García, 2008).

En cuanto a los métodos utilizados, los trabajos sobre subjetividad han privilegiado perspectivas cualitativas, mientras los trabajos de socialización se han llevado a cabo con los métodos cuantitativos, pero en ambas categorías se encontraron investigaciones con los dos enfoques, e incluso hay algunas que han optado por diseños metodológicos mixtos. El método hermenéutico, con algunas variaciones, ha predominado en los estudios sobre subjetividad juvenil. Hay abordajes desde el modelo hermenéutico dialéctico para comprender e interpretar los significados que transmiten los actores sociales en sus interacciones (Chávez, 2006). Con su uso se ha pretendido hacer interpretaciones para traspasar el sentido superficial, para llegar a uno más profundo que esté vinculado al sentido auténtico que le dio el autor (Lozano, 2008), más allá de la palabra y el enunciado. En estas investigaciones *“la hermenéutica se entiende como una herramienta que permite la interpretación de sentidos, que acepta y entiende al sujeto en el devenir de la vida misma”* (Díaz, 2009, p. 134). Otro método cualitativo ha sido la narrativa; se ha privilegiado su uso como texto social que puede ser interpretado. Dichos abordajes se hacen con el uso de técnicas de trabajo etnográfico y análisis documental, como estudios de caso, observación participante, entrevistas en profundidad, historias de vida y grupos focales.

Se identificaron también estudios de subjetividad juvenil con diseños mixtos. Una investigación sobre subjetividad y formación ciudadana combinó el modelo hermenéutico comprensivo de construcción de categorías, descripción, interpretación y constitución de sentidos, con un análisis comparativo de actitudes con dos escalas Likert en 32 colegios de 22 municipios de Colombia. Una de las escalas midió actitudes frente

a la equidad y aceptación activa de la diferencia, y la otra las actitudes frente a la sensibilización ciudadana y la participación democrática. En la parte cualitativa se conformaron tres grupos focales y se realizaron grupos de discusión, talleres de profundización y entrevistas en profundidad (Alvarado, 2008).

El otro estudio mixto es un mapeo de 61 experiencias alternativas de acción política. Para rastrear cualitativamente la subjetividad política, el mapeo consistió en retomar las experiencias registradas en la WEB y las reconocidas por los investigadores; se recolectó información que permitió identificar el nombre del grupo o la experiencia política con participación de jóvenes; el lugar de realización y cobertura; las formas de vinculación de los jóvenes; las principales acciones realizadas por el grupo; la existencia de algún tipo de sistematización de su quehacer; el origen de la experiencia y la descripción de la misma. Se diseñó un instrumento que posibilitara realizar un análisis paralelo de la información recolectada para poder construir un manual de códigos. Dichos códigos se construyeron de manera inductiva a partir de la información registrada por cada experiencia. Se realizó, a juicio de los expertos, una prueba piloto del instrumento que permitiera mantener una confiabilidad interna para la aplicación a cada una de las experiencias registradas; finalmente, se recolectó la información sobre 12 variables centrales (Alvarado, 2010).

En contraste con los trabajos de subjetividad juvenil, donde se han privilegiado los trabajos cualitativos, las investigaciones sobre socialización han privilegiado los diseños metodológicos cuantitativos. Hay estudios en los que se han analizado los datos mediante modelos de análisis múltiple de varianzas. El instrumento utilizado para recolectar la información más usado ha sido la encuesta, por etapas, por conglomerado y por muestreo aleatorio simple (Huerta y García, 2008).

Otros trabajos no han diseñado los instrumentos de recolección de datos, sino que han optado por utilizar información estadística de bases de datos ya existentes. Es el caso de la investigación sobre los determinantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y en la adolescencia en Argentina. En ella se utilizaron los

datos de la Encuesta de la Deuda Social Argentina, del Observatorio de la Deuda Social y de la Universidad Católica Argentina (2007-2009). Se analizaron los agentes de socialización juvenil con base en asociaciones bi-variadas y modelos de regresión logística, como técnicas de estandarización que permiten analizar con más claridad la asociación de ciertos factores con los procesos de socialización y crianza, manteniendo intacta la influencia de otras características (Tuñón, 2010).

También se han utilizado los datos del estudio CIVED (Astiz, 2008), de la Asociación Internacional para el Logro Educativo, IEA, sobre educación cívica. Estos exámenes se aplicaron a más de 90 mil estudiantes entre 14 y 18 años de 28 países, e informan sobre aquello que los jóvenes piensan de la democracia, su funcionamiento y sus expectativas, y los valores implícitos que la sustentan. Este trabajo utilizó un modelo lineal jerárquico, un modelo multivariado multinivel, que a través de muchas variables analiza al estudiante en el nivel personal y escolar. (Astiz, 2008).

En los trabajos de socialización adolescente con enfoques cualitativos, se ha considerado pertinente analizar las vivencias de las personas y sus percepciones desde sus propias verbalizaciones. Por ello, entre otras, se han utilizado técnicas como el análisis de discurso y la entrevista biográfica. Con estas técnicas el entrevistado hace la recreación retrospectiva de su propia historia en forma de relato; se procura que los sujetos repasen sus percepciones, valoraciones y experiencias a partir de los recuerdos de la infancia (Funes, 2003).

Los resultados de las investigaciones sobre la categoría “Subjetividad juvenil”, han hecho hallazgos sobre su construcción, tendencias, rasgos y características y sobre la influencia de la escuela, y también acerca de la relación entre subjetividad y su vinculación con participación, acciones y prácticas políticas. Los resultados de los trabajos de socialización han contribuido con dos temas principalmente: a caracterizar la socialización como algo que se construye con la influencia de diversos agentes y a destacar la importancia que puede tener en procesos de participación política y

movimientos sociales. A continuación se plantean de manera breve los hallazgos de los trabajos sobre subjetividad y socialización políticas consultadas.

La esfera familiar tiene la máxima prioridad y ocupa un lugar central en la subjetividad juvenil, tanto como elemento condicionante, como resultante de la misma (Domínguez, 2008). Algunos procesos educativos movilizan la configuración de subjetividades políticas *“desde prácticas cotidianas de equidad, descubrimiento del otro, ampliando los marcos de comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando jerarquías intergeneracionales y generando oportunidades de potenciación generacional al desarrollar procesos de reconocimiento, redistribución del poder y auto-distinción”* (Alvarado, 2008, p. 25).

La influencia de los avances tecnológicos también ocupa un lugar destacado, tanto en los trabajos que abordan la construcción de subjetividad, como en aquellos que caracterizan procesos de socialización.

Un trabajo en Brasil arrojó resultados en este mismo sentido. Según sus resultados, internet como una herramienta cultural de hoy, es facilitadora de nuevas formas de interacción e interrelación de subjetividades, especialmente en los jóvenes, para quienes el espacio virtual está integrado a su cotidianidad como parte de su realidad. Los adolescentes maniobran a través del ciberespacio y dan significado a las experiencias cotidianas de las prácticas discursivas que allí producen. Así, *“tejen sus proyectos para transformar la realidad social, demostrar su potencial creativo, crear nuevas formas de estar en el mundo”* (Sola et al, 2003, p. 6). Los sitios de internet frecuentados se configuran como un espacio privilegiado para una interacción dinámica, hecha posible por la lectura y la escritura que allí se desarrollan. Sin lugar a dudas, estas interacciones juegan un papel fundamental en la formación de la subjetividad y, en consecuencia, en su desarrollo.

Desde su subjetividad, los jóvenes reconocen la importancia de configurarse como sujetos políticos activos, de generar relaciones en las que puedan participar,

conocer, aprender y, sobre todo, comprender las dinámicas contemporáneas de la política (Lozano, 2008). Diferentes aspectos demuestran la influencia de la escuela en la construcción de subjetividades. El primero que cabe señalar es que hay una diferencia en la valoración de la escuela entre los niños y los jóvenes: los segundos tienen muy poca valoración de ella, especialmente de los métodos de enseñanza y de la concepción de la disciplina que la caracteriza, pero para los niños la escuela es un espacio diferente a la casa, y sobre todo, representa la posibilidad futura de acceder a un trabajo estable, de mayor prestigio y una buena remuneración económica. Es decir, la escuela es para ellos una herramienta de ascenso social: “la socialización o construcción de subjetividades, hace referencia a un proceso continuo en el que los individuos aprehenden, aprenden y transmiten aspectos sustantivos, significativos y simbólicos del mundo social que los involucra en un espacio y un tiempo específicos. Así, el o los niños van edificando su propia historia y contribuyendo a la construcción social en los lugares más simples, como las familias, o más ampliados, como sus comunidades. Aunque este proceso tiene un tiempo en el que se cimientan las identidades individuales y sociales, estos individuos tienen también la potencialidad y pueden generar la autonomía suficiente que les permita mejorar, romper y/o modificar lo preestablecido que posee toda transmisión cultural, económica y social realizada de generación en generación” (Frecetense, 2010, p. 5).

La vinculación de los jóvenes a las experiencias de acción política, surgen de las demandas culturales propuestas por los grupos sociales diversos; en su gran mayoría, de experiencias políticas intergeneracionales, *inter y pluri-identitarias*; resultan de la organización de colectivos exclusivamente juveniles que se agrupan según sus militancias estéticas y políticas, en la creación y acción de alternativas de frente al orden instituido (Alvarado, 2010). También se ha concluido que las oportunidades de socialización en diversos entornos sociales, exigen una participación activa en procesos de adaptación a diferentes personas, actividades, situaciones y entornos, lo cual representa aspectos positivos que mejoran el alcance y la flexibilidad de las competencias cognitivas y de las habilidades sociales del sujeto joven. Sin embargo, las

desigualdades sociales en las oportunidades de socialización en diversos entornos sociales, son regresivas a medida que disminuye el estrato social. (Tuñón, 2010).

Por último, un estudio sobre participación política en Estados Unidos concluyó que la juventud es un momento importante para el desarrollo político; los investigadores se centraron en la familia como principal agente socializador de los jóvenes; pero reconocen que otros contextos también son importantes en la socialización juvenil. Utilizando el “*Estudio Nacional de la Educación*”, establecieron que los jóvenes que residen en lugares políticamente competitivos, es decir los estados que tienen una mayor participación electoral, opinan y actúan más en política como adultos, en comparación con aquellos que vivieron en contextos menos competitivos. Estos efectos no son mediados sólo por el entorno del hogar, sino también por la escuela, el barrio, la ciudad, y actúan a través de la socialización política (Sandell, 2008). Esta investigación hace parte, según el autor del artículo, de una creciente literatura sobre la influencia de los contextos sociales en el comportamiento político.

1.6 Marco analítico y diseño metodológico

1.6.1 La apuesta por un diseño metodológico mixto y la triangulación de las técnicas de investigación

En la investigación se utilizó un diseño metodológico mixto, teniendo en cuenta que las prácticas científicas de la actualidad buscan la comprensión de lo social en su diversidad, y que como resultado de esta apertura, los recursos teóricos y metodológicos con los que se realiza la interpretación son determinantes para lograrla. (Herrera, 2010). En este estudio se utilizó un diseño metodológico mixto de investigación; dichos métodos se han posesionado en la actualidad como una herramienta que permite combinar técnicas cualitativas y cuantitativas aun cuando en el pasado se han considerado posturas opuestas (Pereira, 2011). Los métodos mixtos agregan complejidad al diseño de estudio y contemplan las ventajas de cada uno de los enfoques;

es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio.

La utilización de una metodología mixta supuso la superación de la visión de que los resultados sean específicos de un ambiente particular -enfoque cualitativo-, y que los resultados fueran sólo una instancia de algún conjunto de principios generalizados -enfoque cuantitativo-. Se quiso avanzar más allá de las posturas que sugieren la existencia de la incompatibilidad de paradigmas y una visión única para efectuar estudios en cualquier campo del conocimiento (Hernández, 2006). Se rescató la importancia del pluralismo metodológico por cuanto los métodos mixtos representan un intento por legitimar la utilización de múltiples enfoques para resolver los planteamientos de problemas de investigación, más que limitar las elecciones de los investigadores.

En esta investigación se hizo triangulación de varias técnicas de investigación: la encuesta, la escala Likert, la entrevista y el análisis documental. Esta es una de las vertientes de recolección y análisis de información de diseños mixtos o en paralelo y consiste en el análisis de un fenómeno por diferentes vías y abordajes. Es novedosa porque en una misma investigación mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio; esta unión suma profundidad al estudio y se logra una perspectiva más integral del mismo (Gómez, 2006). Cuando se triangulan técnicas de recolección de datos en un diseño metodológico mixto, como se hizo en este caso, se otorga la misma importancia a ambos tipos de datos. La recolección y el análisis cuantitativo y cualitativo de los datos se realizaron de manera simultánea.

En la triangulación que se realizó se dio el mismo estatus a los datos cualitativos y cuantitativos. Fue un ejercicio donde la investigadora se apartó de la polarización de enfoques que restringe el que hacer del investigador y bloquea nuevos caminos para incluir, extender, revisar y reinventar las formas de conocimiento (Hernández, 2006). En esta investigación la triangulación de la información se dio tanto en la recolección como

en el análisis de la misma, con miras a aumentar la dimensión de los hallazgos y alcanzar un mejor y mayor entendimiento del fenómeno de estudio.

La planeación de la triangulación de los datos requirió del diseño de una matriz de operacionalización; en ella se concentró la información más relevante del diseño metodológico de la investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, las categorías y su conceptualización, las preguntas de investigación, las dimensiones de análisis con sus respectivos códigos, indicadores, índices, y los instrumentos de investigación requeridos para recoger los datos (Ver anexos). La elaboración de la matriz de operacionalización fue útil para planear y ejecutar el diseño metodológico y para orientar el modelo analítico de la investigación.

1.6.2 La recolección de la información

Se ha mencionado que en la investigación se implementó un diseño metodológico mixto en el cual se triangularon cuatro técnicas: una encuesta, una escala Likert, el análisis de documentos y la entrevista.

1.6.2.1 La encuesta y la escala Likert

La encuesta es una técnica de investigación cuantitativa que permite explorar cuestiones sobre la subjetividad y al mismo tiempo obtener la información de un número considerable de personas. Con ella se pueden explorar la opinión pública y los valores vigentes en una sociedad. Hace posible el registro detallado de los datos, el estudio de una población a través de muestras representativas, la generalización de las conclusiones con conocimiento de los márgenes de error y el control de algunos factores que inciden sobre el fenómeno (Grosso, 2006).

La encuesta permite captar la opinión y los valores vigentes en un grupo de personas, obtener datos y realizar el registro detallado de los mismos (Grosso, 2006). Para los intereses de este estudio se aplicó un cuestionario que permitió recoger

información como características demográficas, características socioeconómicas, conductas, actividades, opiniones, expectativas, intereses, creencias, intenciones, puntos de vista, valoraciones, sentimientos, representaciones y actitudes, que daban cuenta de la construcción de subjetividad, la socialización política y la reivindicación de derechos. El objetivo de la encuesta fue describir con precisión las características de estas tres dimensiones analíticas y las relaciones entre ellas; sirvió para establecer correlaciones y su grado, las formas y sentidos de la relación entre variables del cuestionario y de las otras técnicas utilizadas para la obtención de la información.

Para esta investigación se diseñó una encuesta dividida en tres módulos: conocimiento de derechos, reivindicación de derechos y espacios de socialización y construcción de subjetividad. Tenía además de las preguntas cerradas, cinco preguntas abiertas, y el diseño de la muestra tuvo dos etapas: un muestreo estratificado con reparto proporcional y un muestreo aleatorio sistemático, como se detalla a continuación:

Determinación del tamaño muestral

Población

EstablecimientoEducativo	N° de Estudiantes	N° de Grupos
ColegioNacionalAcadémico	1502	36
Colegio INEM Felipe Pérez	2168	58
Colegio Santa Ana de los Caballeros	986	24
Total Población	4654	118

Tamaño muestral para la proporción

$$n_0 = \frac{Z^2 * p * q}{e^2}$$

$$n' = \frac{n_0}{1 + \frac{(n_0 - 1)}{N}}$$

(Tamaño de la población)

$$N = 4654$$

(Nivel de confianza recomendada para estudios sociales)

$$1 - \alpha = 95\% Z = 1,96$$

(Proporción de la población con la característica estudiada)(máxima variabilidad)

$$p = q = 0,5$$

(Error máximo admisible)

$$e = 5\% = 0,05$$

$$n_0 = \frac{(1,96)^2 * (0,5) * (0,5)}{(0,05)^2} = 384$$

$$n' = \frac{384}{1 + \frac{(384 - 1)}{4654}} = 355 \text{ unidades muestrales}$$

Existen tres estratos claramente definidos en el estudio que son:

Estrato 1: Colegio Nacional Académico

Estrato 2: Colegio INEN Felipe Pérez

Estrato 3: Colegio Santa Ana de los Caballeros

Se realizó un muestreo estratificado con reparto proporcional, con un margen de error del 15%, a saber:

ESTRATO	POBLACIÓN	MUESTRA	APLICADAS
1	1502	110	76
2	2168	160	132
3	986	74	79
Total		344	287

Después de determinar el tamaño muestral para cada estrato, se realizó muestreo aleatorio sistemático en cada institución debido a que se tenía claramente identificado cada uno de los elementos pertenecientes a cada estrato. Para esto se generan números aleatorios con la ayuda de un generador de números aleatorios digital. Ejemplo:

Colegio Nacional Académico

$$\text{Intervalo de selección} = \frac{N}{n} = \frac{1500}{110} = 13,63 \approx 14$$

$$\text{Número de arranque} = \text{aleatorio. entre } (1,14) = 10$$

Individuos seleccionados: 10, 24, 38, 52, 66, 80, 94, 108, 122.....

Por su parte, la escala Likert es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos del que dispone la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems redactados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos (Grosso, 2006).

Esta escala se difundió ampliamente por su rapidez y sencillez de aplicación, desde su desarrollo en 1932. Su aplicación ha tenido un crecimiento exponencial a lo largo de los años. En la actualidad, luego de 77 años, la escala de Likert es de nivel

ordinal y se caracteriza por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Las frases a las que es sometido el entrevistado, están organizadas en baterías y tienen un mismo esquema de reacción, permitiendo que el entrevistado aprenda rápidamente el sistema de respuestas. Los cuestionarios tipo escala de Likert han demostrado un reconocido rendimiento en investigaciones sociales en lo que se refiere a la medición de actitudes (Malave, 2007).

279 estudiantes de los 287 que contestaron la encuesta también accedieron a contestar una escala Likert de 40 ítems que indagaba por el grado de importancia que los estudiantes daban a derechos que están estipulados en los manuales de convivencia de sus colegios y a algunas situaciones de la vida cotidiana (Ver anexos). El objetivo de la utilización de la escala Likert fue establecer si había coincidencia entre los derechos que se consideraban más importantes y aquellos sobre los que más se han registrado acciones de reivindicación.

1.6.2.2 La entrevista

El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria, de manera formal por comentarios, anécdotas, términos de trato y conversaciones (Galeano, 2007). La entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones; consiste en la formulación sistemática de preguntas a las personas, con el fin de obtener información sobre un problema determinado que involucre al agregado social al cual pertenezcan (Scribano, 2002).

La entrevista es una técnica que permite la interlocución entre dos o más sujetos, con fines determinados, para ampliar los significados y evidenciar una visión del mundo (Galeano, 2007). Por su intermedio se amplía el objeto de investigación y se indaga por los sentidos. También se suscitan reflexiones que permiten no solo recoger información, sino acercarse a los intereses, intenciones, significados y motivaciones que tienen los sujetos jóvenes (Bedoya y Cadavid, 2011). Es una herramienta útil para indagar un

problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas; es decir, posibilita comprender los sentidos y significados que las personas confieren al contexto donde estas experiencias suceden (Galeano, 2007). Las entrevistas se orientaron con preguntas sobre hechos, acciones, opiniones e intenciones, dirigidas a la comprensión de los discursos y las prácticas de reivindicación de derechos en la escuela. Este instrumento dio luces sobre los significados, perspectivas y definiciones sobre el modo en que los estudiantes ven y experimentan el mundo, por lo que sirvieron fundamentalmente para construir marcos de referencia de los actores, a partir de la verbalización lo que ocurre en su vida cotidiana.

En la recolección de datos de la investigación se realizaron 15 entrevistas a estudiantes. Tomaron forma de relatos porque intencionalmente se diseñaron preguntas que provocaban que los entrevistados contaran en detalle lo sucedido; se focalizaron en alumnos que hubieran liderado o participado en alguna acción de reivindicación de derechos y en los representantes estudiantiles, aunque hubo algunos entrevistados (2) que no cumplían con ninguna de las dos condiciones anteriores pero quisieron participar de la investigación. De las quince entrevistas cinco fueron grupales, porque los estudiantes así lo solicitaron. En un caso un estudiante quiso que se hiciera conjuntamente con la del Personero de su colegio, con cuya presencia dijo sentirse más cómodo, y en dos de los casos los estudiantes consideraron importante llevar a la entrevista a uno o dos compañeros testigos de que lo que decían era verdad, porque habían presenciado los acontecimientos narrados. En el cuarto caso, además de una compañera del estudiante entrevistado y testigo de la situación de vulneración de derechos, también estuvo la madre como parte involucrada en el reclamo. En el quinto caso, se entrevistó en grupo a los tres jóvenes que decidieron mandar a hacer su uniforme diferente al de los demás estudiantes.

N°	INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRADO DEL ESTUDIANTE
1	Colegio Santa Ana de los Caballeros	8°

2	Colegio Santa Ana de los Caballeros	10°
3	Colegio Santa Ana de los Caballeros	10°
4	Colegio Santa Ana de los Caballeros	10°
5	Colegio Santa Ana de los Caballeros	8°
6	Colegio Santa Ana de los Caballeros	8°
7	Colegio Santa Ana de los Caballeros	9°
8	Colegio Santa Ana de los Caballeros	9°
9	Colegio Santa Ana de los Caballeros	8°
	Total entrevistas	9
1	INEM Felipe Pérez	11°
2	INEM Felipe Pérez	11°
3	INEM Felipe Pérez	9°
	Total entrevistas	3
1	Colegio Académico de Cartago	9°
2	Colegio Académico de Cartago	7°
3	Colegio Académico de Cartago	11
	Total entrevistas	3
	Total entrevistas de las tres instituciones	15

Cuadro N° 1. Relación de entrevistas realizadas

1.6.2.3 El análisis documental

Otra de las técnicas utilizadas en este trabajo de investigación fue el análisis documental; por su intermedio se construyó parte del componente histórico de la investigación, necesario para establecer las condiciones en que emergió el tema de los derechos de los estudiantes de educación secundaria en Colombia. Interesaba especialmente establecer qué condiciones sociales dieron vida al tema y los discursos y concepciones que existían en el momento sobre los jóvenes estudiantes y la educación. También se revisaron una gran variedad de documentos de acciones de reivindicación de derechos como actas de reunión, tutelas, derechos de petición, quejas, apelaciones, solicitudes de veeduría y acompañamiento a estudiantes. Además los observadores, anecdóticos o agendas donde se registran las actuaciones de los alumnos, noticias periodísticas, notas, memorandos, videos, solicitudes, manuales de convivencia, fotografías, carteleras, denuncias y el periódico escolar de uno de los colegios.

El análisis de los documentos fue de utilidad para establecer la manera en que los actores escolares usan y recrean los derechos, cómo funcionan y las dinámicas sociales que han generado tanto la implementación como la reivindicación de dichos derechos. La lectura de los documentos fue registrada en tarjetas o fichas de trabajo, que consignaban la información básica de cada uno: título, carácter del documento, denominación, autor y destinatario, origen, periodicidad (si la tiene), procedencia y fecha de producción, y contenido. (De la Torre y Navarro, 1990), datos muy útiles en la investigación para conocer las motivaciones del autor y las situaciones en que se produjeron. A continuación la clasificación que se hizo de los documentos analizados:

DOCUMENTOS IMPRESOS	CANTIDAD	MATERIAL AUDIOVISUAL	CANTIDAD	DOCUMENTOS INESPERADOS	CANTIDAD
Derechos de petición	8	Fotografías	1	Notas por debajo de la	3
			2	puerta del rector	0
Tutelas	1	Videos	2	Artículos en periódico	
	2			escolar	
Reclamo o apelación	7			Historieta de una estudiante	1
Quejas	1			Plegable con programación	1
	2			de fiestas de aniversario	
Noticia periodística	2			Carteleras	1
					4
Solicitud de información	3				
Actas de reunión	2				
Observadores (hojas de vida de estudiantes)	2				
	1				
Respuestas a solicitudes	1				
	1				
Resoluciones de sanción disciplinaria	2				
Manuales de convivencia	3				
Memorandos	5				
Solicitudes de intervención	1				
Solicitudes de espacios, bienes y enseres	6				

Cuadro N° 2. Inventario de documentos analizados

Se anexa inventario de los documentos analizados en cada uno de los colegios y modelo de ficha de registro de documentos.

1.6.3 Sistematización y análisis de los datos

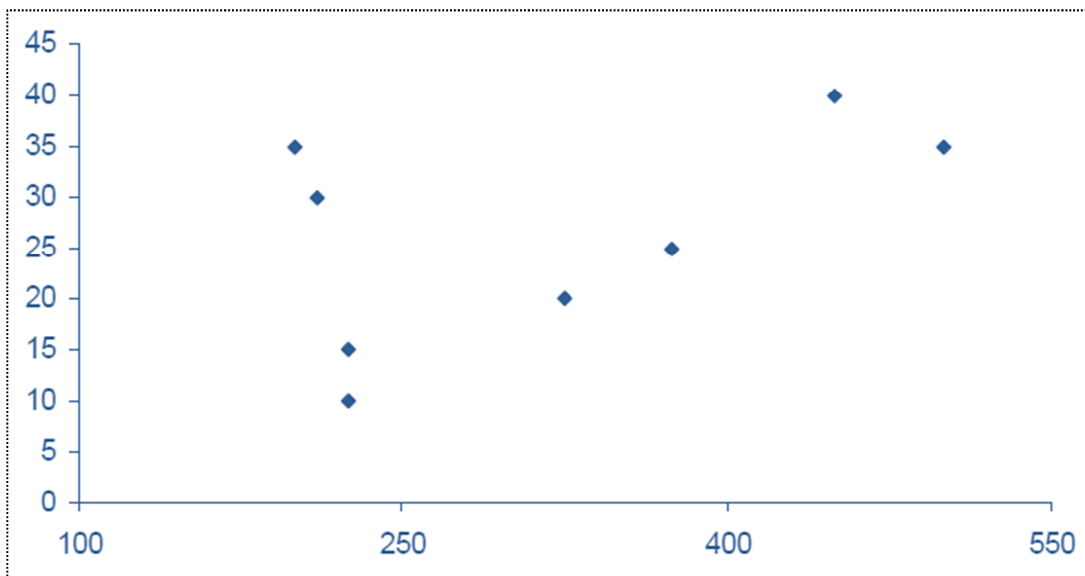
La pluralidad de las fuentes de información descritas anteriormente requirió de la utilización de varios instrumentos para su sistematización. En cuanto a la encuesta, se armó una base de datos con base en una codificación que se asignó a cada una de las respuestas de la encuesta y después se hizo un análisis de correspondencias múltiples, en el que se establecieron relaciones de asociación entre múltiples características de una población. Para determinar grupos de estudiantes que tuvieran percepciones similares sobre los tres módulos que contenía la encuesta, se optó por un análisis de relación entre casos o análisis clúster, de calificación jerárquica para buscar individuos con características semejantes.

El análisis de clúster o análisis de conglomerados es una técnica de análisis exploratorio de datos para resolver problemas de clasificación. Su objeto es ordenar objetos o personas en grupos conglomerados o clúster, de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo clúster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre miembros de diferentes clúster. Cada uno se describe como la clase a la que sus miembros pertenecen. Este es un método que permite descubrir asociaciones y estructuras en los datos que no son evidentes a priori, pero que pueden ser útiles una vez que se han encontrado. Sus resultados pueden contribuir a la definición formal de un esquema de clasificación para un conjunto de objetos, tal como una taxonomía, o sugerir modelos estadísticos para describir poblaciones y asignar nuevos individuos a las clases para diagnóstico e identificación (Vicente, 2009).

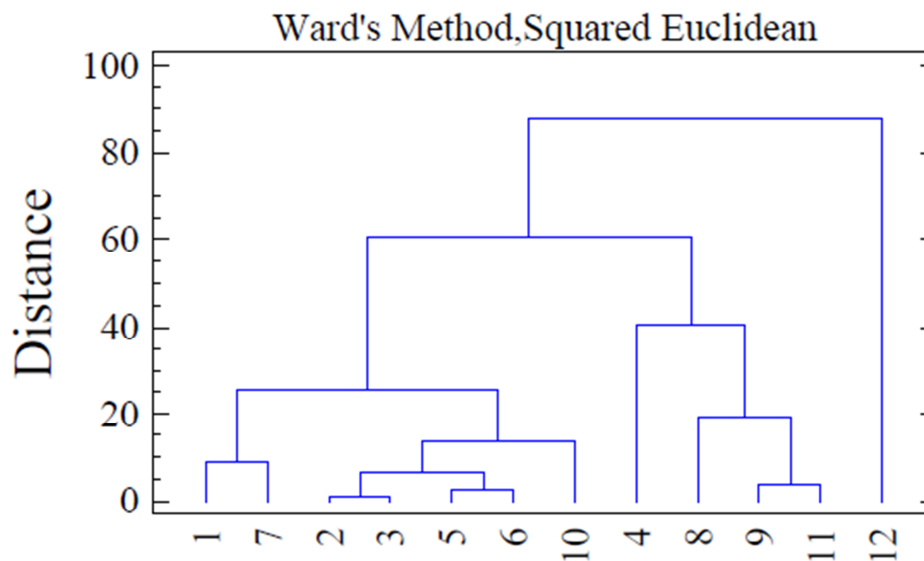
El análisis que se realizó permitió armar grupos similares, maximizando la homogeneidad dentro del grupo y la heterogeneidad entre grupos, para establecer la distancia de similitud entre los estudiantes según las respuestas que dieron; en este análisis clúster se usaron medidas euclidianas y el método de combinación de Ward, que utiliza el siguiente logaritmo (Vicente, 2009, p.10):

$$\frac{n_R + n_P}{n_R + n_P + n_Q} \quad \left| \quad \frac{n_R + n_Q}{n_R + n_P + n_Q} \quad \right| \quad - \frac{n_R}{n_R + n_P + n_Q}$$

Estos métodos permitieron maximizar la homogeneidad dentro de cada grupo y calcular los centroides dentro de los grupos resultantes (Perea, 2004). En esta investigación los resultados del análisis clúster se presentan en diagramas de dispersión y en diagramas de árboles o dendógramas.



Fuente: Perea, 2004, p. 8.



Fuente: Perea, 2004, p. 21.

El análisis cuantitativo fue complementado con la elaboración de tablas de contingencia y diagramas de barras apiladas. Estas gráficas estadísticas son utilizadas para comparar el porcentaje que contribuye a cada valor en un total, a través de categorías que se representan mediante rectángulos horizontales. La presentación de una u otra depende del número de categorías que contenga, con el fin de cuidar el componente estético del documento. A continuación se presenta un ejemplo de cada una:

14. RV11. Desde tu punto de vista a los estudiantes en tu colegio les son tenidos en cuenta los derechos por:	SI	NO	NO CONTESTÓ
Porque tienen la convicción que son justos	26,82	65,51	7,67
Porque la ley los obliga	62,37	32,06	5,57
Evitar reclamos	44,95	42,86	12,2



Las preguntas abiertas de la encuesta fueron transcritas en tres grupos, uno para cada institución educativa, y registradas en un documento de Excel.

La información de la escala Likert fue sistematizada registrando y sumando los valores que los estudiantes dieron a cada uno de los ítems. Así se pudo determinar cuáles fueron los de mayor y los de menor puntuación. (Ver anexos)

La sistematización de los relatos requirió dos etapas, la primera de transcripción y la segunda de tematización. En la primera se escribió literalmente el contenido de cada una de las entrevistas y en la segunda se elaboró una matriz con fragmentos de las entrevistas. Estos fueron extraídos y clasificados según su correspondencia con una de las categorías del estudio: reivindicación de derechos, subjetividad, socialización y prácticas políticas. Luego se etiquetaron según su pertenencia a alguna de las variables más pequeñas que tenían cada una de las cuatro grandes categorías, que a su vez tenían una codificación (Ver matriz de operacionalización en los anexos).

A continuación se incluyen dos ejemplos de la forma en que se etiquetaron los fragmentos de las entrevistas en la matriz de sistematización de relatos: (ver la matriz completa en los anexos).

Entrevista	VARIABLES Y CÓDIGOS	CATEGORIA: SUBJETIVIDAD
1		
10	<p>Subjetividad y socialización.</p> <p>SS20</p> <p>Expresiones de búsqueda de autonomía en los estudiantes.</p>	<p>Como contralor del colegio cada tres o cuatro meses yo citaba a los representantes de grado y consejeros de bienestar para una reunión, yo preguntaba cuáles son las dificultades que ustedes ven en la institución cuáles son las necesidades y los estudiantes respondían que hay goteras, que falta comprar esto, que esto está dañado etcétera, entonces mi papel fue informarle a los directivos y solicitar el mejoramiento de las cosas para generar una solución, por ejemplo, mandé una solicitud para el arreglo del salón de idiomas de once de la mañana.</p>
Entrevista	VARIABLES Y CÓDIGOS	CATEGORIA: SOCIALIZACION
13	<p>Subjetividad y socialización.</p> <p>SS15</p> <p>Relatos sobre la vida en el colegio y fuera de él.</p>	<p>Todos somos indisciplinados si me entiende el que no hace indisciplina se ríe, entonces uno se une a la recocha, el profesor no enseña nada en las clases. Él hace un dibujo y ya, que hay que hacerlo y ya, y así nos la pasamos, no, no, no, eso para llamar a lista hay que</p>

gritar, nadie entiende nada, todo mundo grita, cuando va a calificar algo todo mundo se amontona y si me entiende nunca hay orden de nada.

Cuadro 3: Muestra de la matriz de sistematización de las entrevistas

En la sistematización de los documentos se siguieron los mismos procedimientos que en la sistematización de los relatos. La única diferencia es que la transcripción de algunos textos fue parcial, pues en algunos casos, como las tutelas, eran muy extensos (ver anexos). A continuación se incluyen dos ejemplos:

DOCUMENTO	VARIABLES Y CÓDIGOS	CATEGORIAS. REIVINDICACION DE DERECHOS
Reclamo por sanción disciplinaria a estudiante de Cartago.	Reivindicación de derechos. RV6. Derechos que existen y se incumplen en la institución educativa a.	Pedirle a un Rector que le explique a uno por qué razón tomó una determinación, no es una falta de respeto sino el ejercicio de un derecho constitucional y legal, porque usted no puede olvidar que es un SERVIDOR PUBLICO, y como tal todas sus decisiones tienen que ser motivadas. En un estado social de derecho como lo es el nuestro, fincado en el respeto a la dignidad humana, en la igualdad de las personas frente a la ley, es absurdo que se fundamente una acción disciplinaria simplemente porque uno como estudiante ejerza los derechos que le ampara la Constitución y la ley. Yo no soy un robot, ni estoy sometido al principio de obediencia debida, sino todo lo contrario: tengo derecho a conocer las motivaciones que tiene

frente a mí, las decisiones tomadas por la autoridad: en este caso la autoridad es el Rector.

<p>Tutela solicitando nombramiento de maestros. Personero Institución Educativa de Ansermanuevo.</p>	<p>Reivindicación de derechos. RV26.</p> <p>Impacto de la representación estudiantil en la vida institucional.</p>	<p>El personero de la Institución Educativa interpone acción de tutela contra el gobernador del Valle del Cauca y el Secretario de Educación Departamental solicitando protección de los derechos fundamentales de los niños y de la protección a la formación integral. Los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Sede Central de la Institución, dichos grados tienen un promedio de 35 estudiante por grupo, matriculados para el año 2009- 2010, y a la fecha no cuentan con docentes CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES INGLES.</p>
---	--	---

Cuadro 4: Muestra de la matriz de sistematización de los documentos

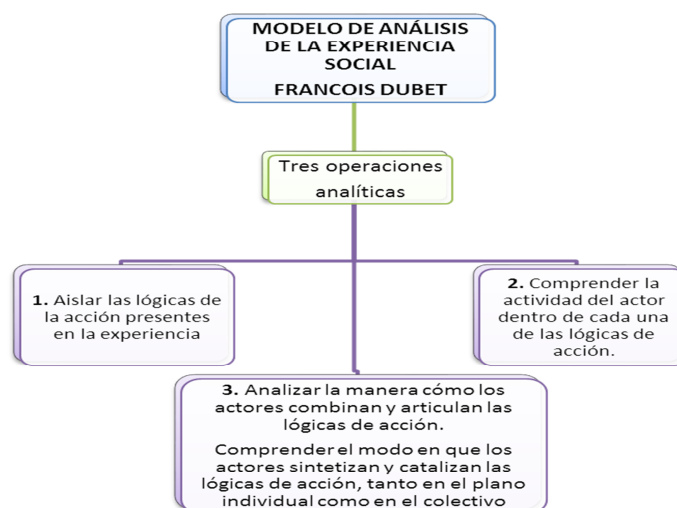
<p>Diseño metodológico mixto</p> <p>Triangulación en la recolección y el análisis de la información.</p>	<p>Enfoque</p> <p>VARIABLES</p> <p>Población</p> <p>Técnicas</p>	<p>Hermenéutico</p> <p>Subjetividad política</p> <p>Socialización política</p> <p>Reivindicación de derechos en la escuela</p> <p>Estudiantes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, mixtas, urbanas y rurales del Eje Cafetero</p> <p>(Ansermanuevo, Cartago y Pereira)</p> <p>Encuesta = cuantitativa</p> <p>Escala Likert= cuantitativa</p>
--	--	--

	Entrevistas = cualitativa
	Análisis documental
Instrumentos	Fichas y tarjetas para el análisis de documentos
	Cuestionario
	Guía de entrevista
Análisis	Perspectiva teórica de la Sociología de la experiencia de François Dubet

Cuadro N° 5. Resumen del diseño metodológico

El marco analítico con que se analizó tanto el cúmulo de información procedente de las fuentes citadas, como el fundamento teórico de la investigación, fue el propuesto por François Dubet (2010). Para este autor el análisis de la experiencia social requiere tres operaciones intelectuales esenciales, que son presentadas en el siguiente esquema:

Gráfica 1. Modelo de análisis de la experiencia social



Fuente: François Dubet, (2010). Sociología de la experiencia. p. 100.

La aplicación del modelo analítico de Dubet y el proceso de construcción del informe final de la investigación fue el siguiente: en la primera parte; se resumieron y explicaron las principales ideas de la Sociología de la acción y de la Sociología de la experiencia que fueron incorporadas en la investigación, y se analizaron las tres dimensiones analíticas que complementaban la postura teórica (socialización, subjetividad política y reivindicación de derechos); posteriormente, se realizó una reconstrucción histórica de la emergencia de los derechos de los estudiantes en la escuela colombiana. A continuación y en forma casi paralela, se construyeron tres capítulos con una lógica analítica que cruzaba los datos obtenidos en las tres categorías de análisis y algunos otros fundamentos teóricos, con las tres lógicas de acción propuestas por Dubet. En su orden, las categorías Derechos, Socialización y Subjetividad, se interpretan a la luz de las lógicas Estrategia, Integración y Subjetivación propuestas por el autor.

En la última parte se mostró que aquellas reivindicaciones de derechos en las cuales los estudiantes interpelan las obligaciones que tiene el Estado en materia de educación, y aquellas en las que los alumnos logran influir en la construcción de normas, el uso del poder y la autoridad en la institución educativa, tienen características que permiten considerarlas como emergentes prácticas políticas.

2. POSTURA TEÓRICA Y DIMENSIONES DE ANÁLISIS

Yo creo que, como te dije, soy uno de los que buscan esa rebeldía yo fui punkero, use mi cresta, use mis botas, pero yo me di cuenta que la idea no es la apariencia, sino las ideas hoy en día me di cuenta de eso y mira que he conseguido más, felicidad, entonces yo creo que para volver al tema, hay que reconocerle al estudiante eso es lo que ha hecho que las instituciones cambien, si el estudiante quiere algo busca la manera de lograrlo, el estudiantes es sin miedo, el estudiante la sopa que no le gusta no se la toma, los profesores tienen que reconocer que para bien o para mal el estudiante cuando quiere algo como sea lo consigue. En las instituciones educativas los estudiantes aunque cueste aceptarlo somos los que movemos todo, y cuando los estudiantes decidimos a luchar y a tumbar una ley hemos demostrado que los estudiantes somos capaces sin importar nada.

Relato 5.

Señor Rector le escribo para ponerlo al tanto de una situación que requiere su atención y su intervención.

El día viernes 22 de febrero del 2013, se presentó un inconveniente con una docente de la Institución propietaria del vehículo con placas ITR 936, que en reiteradas ocasiones ha irrespetado a la autoridad de los patrulleros en la vía, con infracciones como:

- *Pasarse de la línea del pare.*
- *No avanzar cuando se le cede la vía*
- *Estacionarse en zonas de alto flujo vehicular.*

Además desciende del auto a discutir en tono agresivo, estos actos ameritan un llamado de atención y concientización a la docente.

Solicitud de una estudiante para que el Rector haga llamado de atención a una docente.

Este capítulo tiene como objetivo presentar algunos postulados generales de la Sociología de la acción, la propuesta teórica de la Sociología de la experiencia del francés François Dubet y tres categorías analíticas: los derechos en la escuela

secundaria, la subjetividad y la socialización política. Su inclusión en el trabajo obedece a que estas posturas sociológicas y estas categorías se usaron para abordar el problema de investigación. En otras palabras, fueron utilizadas como los lentes y las herramientas analíticas para el tratamiento de los datos empíricos de este estudio, como se muestra en los capítulos dedicados a explicitar los resultados obtenidos.

Como se había señalado en la introducción, la relación entre la postura teórica de Dubet y las tres dimensiones de análisis se da en dos sentidos. Por un lado, los cambios que se observaron empíricamente en las relaciones entre los actores escolares y en la vida de la escuela general, requirieron de abordajes teóricos diferentes a los que han hecho énfasis en el poder y la dominación en el mundo de la escuela; fue necesario un marco analítico como el propuesto por Dubet en su reflexión sobre las instituciones heredadas de la modernidad y su declive, puesto que dichas reflexiones si ponderan las posibilidades y las capacidades de los actores para cuestionar su cotidianidad y contribuir a transformarla.

Por otro lado, la observación empírica y la revisión bibliográfica nos hicieron ver que podría ser muy útil realizar la operación analítica de equiparar las tres lógicas de acción planteadas por Dubet con las tres dimensiones de análisis con las que inicialmente comenzamos el estudio, y así lo hicimos:

Lógica	Dimensión
Estrategia	Derechos estudiantiles
Integración.	Socialización política
Subjetivación	Subjetividad política

Así pues en los capítulos IV, V, y VI, presentamos los resultados de investigación que muestran como las lógicas de acción y las dimensiones de análisis se cruzaron.

2.1 Postura teórica: la Sociología de la acción

La Sociología de la acción es una propuesta teórica que cuestiona el estructuralismo y el funcionalismo; del primero, la visión limitada que tiene de la libertad de actuación de los sujetos y del segundo, su tendencia a definir a los actores por su rol social.

El punto de partida de la Sociología de la acción es una crítica a otros enfoques sociológicos que plantean la preexistencia de un orden en las actuaciones de los individuos y que consideran limitada la participación de los actores en las dinámicas sociales. El enfoque de la acción hace nuevos planteamientos sobre el papel que desempeñan los actores en la sociedad y los convierte en el eje central de los movimientos sociales. Los sociólogos de la acción sugieren estudiar las relaciones sociales sin tener que pasar por el supuesto de un orden social determinado por estructuras.

Uno de los principales postulados de la acción social es la superación de la dualidad sistema-actor; se propone entenderlos como interdependientes. En lugar de considerar que los actores están siendo coartados por unas estructuras, se intenta indagar sobre hechos que son el resultado de la acción y la interacción entre los actores. Desde esta corriente el papel de la sociología es comprender a los actores y los conflictos que generan sus interacciones. Es una forma de hacer sociología que se aleja de las visiones evolucionistas y lineales, donde la organización social no se entiende como orden, sino como el resultado de relaciones entre los sujetos sociales; lo que se propone es el análisis de procesos de socialización en los cuales los hechos sociales no están dados de antemano, ni son interiorizados de una forma mecánica, sino que se construyen a través de la interacción con otros.

En consecuencia, desde la perspectiva de la Sociología de la acción se pretende estudiar las transformaciones de la sociedad, teniendo en cuenta los objetivos explícitos e

implícitos que los actores dan a sus acciones y desde los significados que les otorgan, en el contexto de condiciones sociales determinadas. En el caso de la investigación que nos ocupa, se pretende analizar la formación de sujetos y algunas transformaciones que se han venido produciendo en la socialización en escuela secundaria, desde la lectura de las acciones de reivindicación de derechos de los estudiantes, reclamos en los que abogan por una mejor educación, mejoras en la infraestructura y dotación de sus colegios, o cambios en las normas, el funcionamiento del poder y la autoridad al interior de los establecimientos educativos.

Con el enfoque de la Sociología de la acción se ha intentado explicar la emergencia de nuevas formas de expresión de la sociedad, que desde otros enfoques sociológicos no podrían ser explicados. En nuestro caso, por ejemplo, se ha optado por este enfoque porque permite identificar el impacto que han tenido las acciones reivindicatorias en la cotidianidad de la escuela; esto no podría verse claramente desde un enfoque que aborde el escenario educativo como un espacio de poder y dominación donde la actuación de los estudiantes es permanentemente limitada y coartada por los maestros. La Sociología de la acción se ocupa de las orientaciones que norman la acción, cuya razón de ser se encuentra en la misma acción Touraine (1969). Desde esta postura sociológica, se considera que las prácticas individuales y colectivas se orientan desde una pluralidad de lógicas de acción, por lo que se trata de explicar las transformaciones sociales en función de una relación bidireccional entre los elementos culturales y las estructuras.

La sociología de la acción afirmó la posibilidad del análisis sociológico centrado en el estudio de las relaciones sociales (Zapata, 1992). La noción de relación social y el reconocimiento de que como producto de estas relaciones surjan movimientos sociales, parten de la aceptación de la capacidad de la sociedad para actuar sobre sí misma. Así, el estudio de las relaciones sociales se consolida como objeto central de la sociología.

La Sociología de la acción supone el análisis de espacios sociales concretos: la escuela, la familia, la fábrica, las discotecas y los centros comerciales; centra la mirada

en el estudio de relaciones y prácticas de los individuos que se constituyen como actores al mismo tiempo que producen su realidad social en un contexto determinado en el que se expresan e interactúan. Esta corriente sociológica ubica la reflexión en la búsqueda de significados que son expresados de manera individual y colectiva; la Sociología de la acción visualiza los hechos sociales como el resultado de las relaciones entre actores definidas por sus orientaciones culturales y conflictos sociales (Touraine, 1987).

Uno de los argumentos centrales de la perspectiva de la acción social es que los actores construyen la historia y producen la sociedad: se defiende la idea de que antes que enfatizar en la fuerza de las estructuras, hay que comprender el papel transformador de las sociedades sobre sí mismas, su capacidad de transformarse y reproducirse reinventando sus normas, sus prácticas y sus instituciones (Touraine, 1978). La escuela se ha transformado porque los estudiantes han influido para que cambien las normas, para que cambien los horarios, para que se vayan los profesores que desde su punto de vista no saben enseñar, para que se invierta el dinero en lo que ellos consideran necesario. Con argumentos como estos los sociólogos de la acción toman distancia de aquellos autores que centran su análisis en el poder y la dominación. No están de acuerdo con los autores que defienden que las relaciones de poder restringen casi por completo la autonomía, las posibilidades de acción y maniobra de los actores.

Alejada de las teorías que anuncian la existencia de la dominación en todos los aspectos de la vida, la Sociología de la acción pone el centro del análisis en la capacidad de los sujetos de construirse como actores, y la posibilidad de cambio y reproducción de la sociedad por ella misma. La sociedad se define así como un sistema de relaciones y su funcionamiento depende en gran medida de las prácticas, del quehacer de los actores; la sociedad no es solo adaptación y reproducción de estructuras, es principalmente producción y creación de sí misma.

Ahora bien, la Sociología de la acción no niega la existencia de estructuras sociales ni cree en la libertad ilimitada de los sujetos para actuar dentro de un grupo social; se cree que los actores crean situaciones al actuar contra los roles sociales y las

limitaciones impuestas por la tecnología, el mercado o la sociedad. (Touraine, 1995). La originalidad y la potencia de la Sociología de la acción están en el postulado de que los actores construyen creativamente la sociedad; está en reconocer que hay actores, que asumen posiciones y producen situaciones y hechos sociales.

2.1.1 De actores a sujetos sociales

Una nueva mirada sobre los actores sociales es un rasgo que, además de dar identidad a la Sociología de la acción, la diferencia de otras. Esta corriente considera que los individuos de hoy se definen a sí mismos como una mezcla de lo que la sociedad les ofrece y las aspiraciones de la vida individual, que en muchas ocasiones se aleja de instituciones, ideologías y prácticas tradicionales. Para los sociólogos de la acción es evidente que en las condiciones de vida actuales los individuos, pero también los grupos, han transformado su forma de estar en la sociedad y de integrarse en ella, de formar colectivos.

Un actor se convierte en sujeto cuando tiene voluntad de obrar y de ser reconocido; el sujeto se constituye por el deseo de transformación de sí mismo; se llega a ser sujeto al oponerse a la lógica de la dominación en nombre de la lógica de la libertad. *“Se llama sujeto a un individuo con deseos de crear una historia personal, de otorgar sentido al conjunto de experiencias personales, vivir la vida, encontrarle sentido más que pertenecer a una categoría social”* (Touraine, 1995, p. 38). En otras palabras, dejamos de ser actores y nos convertimos en sujetos cuando tenemos la capacidad de actuar y de influir sobre nuestro entorno y no simplemente cuando tomamos lo que el medio nos ofrece, cuando tenemos la capacidad de transformar las situaciones que vivimos en lugar de reproducirlas. El sujeto es el esfuerzo de transformación de la situación vivida; introduce la libertad en lo que al principio parece como determinantes sociales (Touraine, 1995). El sujeto resiste y avanza en su deseo de libertad, es decir de creación del mismo, es capaz de transformar su entorno.

Los estudiantes apelan a esta condición para influir en las decisiones que se toman en el entorno escolar. La indagación empírica que se realizó en el marco de esta investigación mostró el uso estratégico que han hecho del marco jurídico, de la Constitución, de la tutela, del derecho de petición y de decretos y resoluciones publicadas por el Ministerio de Educación para que se cambien sanciones disciplinarias que les han sido impuestas, o para hacer que las autoridades educativas hagan cambios en la normatividad de los colegios aunque no estén de acuerdo con ellos.

Los sujetos buscan su libertad en un proceso de subjetivación desde el colectivo, pero evitando que se les reduzca a roles económicos y sociales o a miembros de una comunidad. En lugar de ello, tratan de ser los protagonistas de su historia de vida; así pues, el sujeto se estructura desde múltiples elementos, de orden social, afectivo, simbólico y cultural. El proceso de subjetivación es aquel por medio del cual dejamos de ser actores y nos convertimos en sujetos, en protagonistas de nuestras propias acciones. Es el resultado del esfuerzo y de la acción de oposición a lo que el contexto nos ofrece. El sujeto sólo existe al movilizar el cálculo, la técnica, la memoria, la solidaridad, el compartir, el indignarse; el sujeto más que razón es libertad, liberación y rechazo. (Touraine, 1995, p. 67).

En el ámbito de esta sociología, somos sujetos cuando somos protagonistas de la acción social y le conferimos sentido a lo que hacemos. El surgimiento de sujetos es el origen de nuevos significados, nuevos valores, nuevas normativas y nuevas prácticas sociales (Touraine, 1969). Sin embargo, no toda acción es susceptible de transformarnos en sujeto; la acción que permite que nos transformemos en sujeto no es orientada por valores institucionales ya existentes, sino que por el contrario se aleja de ellos; son acciones generadoras de nuevos valores. La modificación del sistema de valores es la esencia del cambio social, porque es la expresión del surgimiento, del nacimiento de nuevos sujetos sociales.

La gran importancia que le da la Sociología de la acción a la voluntad y la autonomía en la formación del sujeto, se debe a la búsqueda de una fórmula que

contrarreste el poder que sobre los individuos han tenido las instituciones. Hace parte de su argumentación para enfatizar que las normas, las formas de organización y las instituciones son siempre una creación de la acción social. Para explicar cómo los individuos logran oponerse a las lógicas institucionales y a las relaciones de dominación presente en ellas se utiliza el concepto de subjetivación. Se entiende la subjetivación como un proceso en el que el individuo empieza a actuar sobre sí mismo, para construir su experiencia de vida, su proyecto. Dentro de dicho proceso el sujeto adquiere la capacidad de producir una nueva situación social por su capacidad para transformar la realidad social.

En esta investigación se ha incluido la reflexión que desde la Sociología de la acción se hace sobre los sujetos, porque se considera que en muchos discursos y prácticas de los jóvenes en la escuela secundaria actual, se puede evidenciar que estos se están configurando como sujetos sociales. Se ha tomado ésta como referente teórico, porque desde su perspectiva hay una revaloración del sujeto y sus posibilidades de actuación (Touraine, 1997); desde este enfoque se considera que la política, la sociedad y la economía se entrecruzan con la toma de decisiones de sujetos que asumen el control de sus vidas y no se conforman con lo que el contexto les ofrece; lo cuestionan y producen transformaciones en él.

2.2 François Dubet y su reflexión sobre las instituciones

2.2.1 El programa institucional heredado de la modernidad

Como se enunció en un párrafo anterior, entre los estudios empíricos que Dubet ha abordado en sus investigaciones se destacan los que se refieren a estudiantes, profesores, mediadores escolares, enfermos, médicos, enfermeras y trabajadores sociales. Es por ello que el análisis de las instituciones que los albergan ha ocupado un lugar central en la construcción de su teoría de Sociología de la experiencia. Dubet (2006), denomina programa institucional al tipo particular de socialización, a la forma de organización, la misión, los objetivos y las funciones que asumieron algunas

instituciones como la escuela y los hospitales. Esta concepción de la acción institucional es tomada de una tradición teórica según la cual la socialización se realiza ante todo por una interiorización de lo social y de lo cultural, normas, hábitos, concepciones, costumbres, patrones de conducta, que instituyen a los actores sociales como tales. Las instituciones que anteriormente se mencionaron y que son heredadas de la modernidad, se crearon para transformar valores y principios en los sujetos que a ellas se incorporaban.

Los trabajos que Dubet recoge en su obra *“El declive de la institución”*, investigaciones con alumnos, maestros, personal de salud, trabajadores sociales y mediadores escolares, le permitieron plantear que el programa institucional se basaba en una creencia fundamental: *“La socialización implica sometimiento a una disciplina escolar racional, a los valores y reglas de la institución”* (Dubet, 2006, p. 40). En este orden de ideas, el programa institucional se funda sobre valores, principios, dogmas y mitos, creencias laicas o religiosas, pero siempre sagradas, siempre situadas en la tradición y sobre un principio de utilidad social. El programa institucional invoca principios o valores que no se presentan como simples reflejos de comunidad y sus costumbres; se construye sobre un principio universal y casi sagrado.

El programa institucional funciona, porque todo cuanto se dice tiene importancia solemne y pública, ora porque ese enunciado nunca se divulgará, sino que se custodiará en el coloquio singular de la confesión, de la clase, de la entrevista entre médico y enfermo o la del trabajador social con su cliente. En todos los casos, los cambios emparentan con ritos que desbordan el caudal de los mejores juicios personales que componen el flujo de las interacciones cotidianas. (Dubet, 2006, p. 38).

Religioso o laico, el programa institucional tradicional instauró durante mucho tiempo una radical separación de los sexos (en la escuela, en el hospital, en las empresas), como el mecanismo más seguro para construir escenarios sociales en los que se anulaban las contradicciones de valores o y se afirmaban las jerarquías.

Las instituciones funcionaban como máquinas para reducir contradicciones entre los individuos. Eran las encargadas de asegurar la regulación de las conductas, a partir de la promoción de valores suficientemente amplios y universales para que los individuos se orientaran de una manera autónoma en las diversas situaciones y relaciones que afrontaban en su vida diaria. Las instituciones fueron creadas para ayudar a facilitar la convivencia, arraigar las identidades nacionales y afianzar principios culturales universales.

El programa institucional reposa sobre la resolución de una paradoja fundamental. En un mismo movimiento, socializa al individuo y pretende constituirlo en sujeto. La socialización y la subjetivación se encadenan en un mismo proceso. Esa es la verdadera magia del programa institucional, que produce un individuo autónomo, es decir, un autor conforme a las normas, a las reglas sociales, y un sujeto dueño de sí mismo, un individuo cuyo yo reflexivo nunca puede confundirse del todo con su yo social. (Dubet, 2006, p. 47).

En este programa institucional que Dubet describe, los sujetos ejecutaban tareas en la medida en que éstas se fundaban en valores que eran compartidos. El principal factor que contribuyó al fortalecimiento del programa institucional que se describe, fue el papel que tuvo la vocación de quienes lideraban y dirigían las instituciones. Según Dubet (2006), éstas fueron construcciones racionales de reglas y roles puestos en funcionamiento por actores impregnados por un ethos común, por una vocación.

La vocación evocaba la adhesión ciega, una forma de compromiso total que chocaba de lleno con los valores de reflexividad, de profesionalismo y de dominio de sí que hoy se imponen por todas partes. Las investigaciones de Dubet le permitieron concluir que dentro del contexto del programa institucional, la vocación se imponía totalmente sobre el profesionalismo; éste no era sino la encarnación de la vocación y su desarrollo técnico. Esto significa que en el programa institucional el profesional no era un trabajador como los demás; no afincaba su legitimidad solamente en su técnica, sino

también en su adhesión directa a los principios y valores fundamentales de su oficio. Estos profesionales se beneficiaban de una autoridad carismática, que reposaba sobre una legitimidad sagrada e incuestionable. Por ejemplo, al profesor se le respetaba y se le obedecía por el solo hecho de ser profesor, sin importar qué enseñaba y cómo lo hacía.

2.2.2 El declive del programa institucional heredado de la modernidad

Una de las hipótesis de trabajo que ha recorrido la obra del sociólogo francés, es que se produjo un declive en los programas de las instituciones que fueron heredadas de la modernidad. Las señales de dicho declive se podían evidenciar por lo menos en tres puntos: primero, todo lo que el programa institucional estaba en condiciones de articular y unificar se separa paulatinamente, haciendo aparecer en los sujetos lógicas de acción cada vez más autónomas. Segundo, la ampliación de la concepción de poder al interior de las instituciones hizo que éstas perdieran influencia y autoridad. Tercero, hoy en día vivimos la descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente.

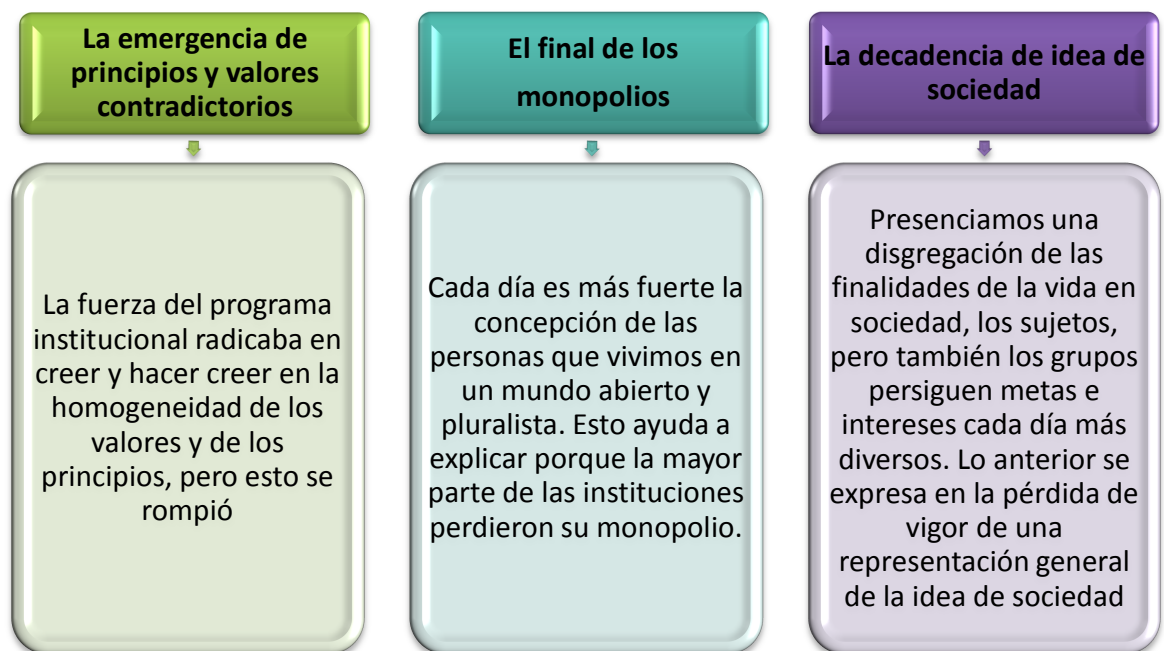
El fin de los santuarios institucionales inaugura el reinado de las políticas públicas. Se le fijan objetivos a las instituciones, se las obliga a movilizarse, a racionalizar sus prácticas, a rendir cuentas, y se rompe asimismo con la grandeza que las preservaba de las intervenciones y el juicio directo de los usuarios. En particular se les asigna la obligación de vincular a otros, ya no las dirigen solo inspectores o grandes patronos, también representantes elegidos que deben contar con una multitud de actores internos y externos a las propias instituciones (Dubet, 2013, p. 111).

En las nuevas instituciones los valores perdieron su unidad; la vocación choca contra los requerimientos de eficacia profesional, contra las exigencias de organizaciones cada día más complejas. La decadencia del programa institucional es una larga mutación y no sólo una crisis. Sin embargo, resulta evidente que observar esa

decadencia desborda ampliamente la perspectiva sociológica y que no parece posible evitar la pregunta de hasta qué punto es posible prescindir de este tipo de institución y qué la reemplazará. (Dubet, 1996).

Los programas institucionales heredados de la modernidad tenían un doble objetivo, combinar la socialización de los individuos y la formación de un sujeto en torno a valores universales, pero la pluralidad de los valores, la promoción del espíritu crítico y el derecho de los individuos a determinarse, trajo como consecuencia que dichos objetivos se volvieran inalcanzables. Según François Dubet, las causas del declive de las instituciones fueron las siguientes:

Gráfica 2. Origen del declive del programa institucional. Fuente: Dubet, François. “El declive de la institución. Profesionales, sujetos, e individuos en la modernidad”, 2006. pp. 64-67-68. La figura fue elaborada por la autora de la investigación.



En el contexto descrito por Dubet los ámbitos de socialización se han flexibilizado. En la familia, en la escuela, por ejemplo, se ha perdido la noción de

unidad, cada cual es libre, puede adherir plenamente a lo que quiera, siguiendo sus propias creencias, y manteniendo la idea de que es el único autor de su vida; debido a que la sociedad no es un espacio estable, y que cada día conviven en ella, intereses contradictorios y entidades singulares, somos menos proclives percibir la integración social como producto de la acción de las instituciones.

De instituciones con individuos que tenían una personalidad tradicional y sumisa, se pasa a reivindicaciones que llevan consigo el sello de la libertad; la obligación de ser libres acompaña la decadencia del programa institucional. Ésta pone de manifiesto una separación entre poder y autoridad; ahora se construye el poder no sobre una autoridad tradicional y por ello legítima, sino a partir de recursos y destrezas para participar en el juego en organizaciones cada día más complejas; en consecuencia, ya no puede describirse el programa institucional como un orden tradicional. La disciplina se convierte en un problema porque quienes la sufren la perciben como injusta; la autoridad ha dejado de ser natural y sagrada, requiere un trabajo de justificación permanente, o bien, debe reposar en un carisma personal o un atractivo individual. Los profesores deben demostrarles a los alumnos que saben lo que enseñan, un profesor que según sus alumnos no saben enseñar, es un profesor que carece de autoridad en el aula de clase. Además de ser permanentemente retado, es ridiculizado y sometido a burlas por los estudiantes.

En este nuevo panorama de la vida institucional dibujado por Dubet, la imagen del profesional también cambia. La profesionalización produce un desplazamiento de la legitimidad; ya no se tiene por el simple hecho de tener un cargo, hay que ganársela. De aquella legitimidad que se obtenía por el carácter sagrado de la institución y de la profesión, se pasa a una legitimidad que descansa sobre la eficacia del trabajo efectuado y sobre las competencias evidenciadas en el ejercicio de la labor. *“Por ello se formó una industria de la evaluación que procede de un verdadero cambio de legitimidad que transforma las condiciones del trabajo”*. (Dubet, 2006, p. 75). En el caso de los maestros, se debe pasar una serie de exámenes para ser nombrado. Cada año se presenta una evaluación del desempeño docente ante los rectores y coordinadores. Para tener

derechos a ascensos dentro del escalafón docente también se deben pasar exámenes con altas calificaciones.

Así, el conjunto de cambios hizo estallar la mayor parte de los roles profesionales tradicionales; ya no causan sorpresa las quejas y las críticas formuladas de manera constante por la mayoría de los actores estudiados: estudiantes, usuarios del servicio de salud, ciudadanos comunes y corrientes, los reclamos se multiplican por todas partes y la legitimidad carismática más o menos convertida en la rutina de una tradición, deja su lugar a una autoridad fundada en la competencia y la utilidad. El verdadero criterio de legitimidad es ahora la tenencia de competencias, la demostración de capacidades, la suficiencia que se demuestra tener en la ejecución de una tarea. En esencia, el origen de la crisis de autoridad se asocia con el buen desempeño de un papel; es indispensable mostrar eficiencia y efectividad en el ejercicio de la profesión a efectos de ganarse el consentimiento de los usuarios, los estudiantes y los padres de familia. Al respecto, se recuerda que son estos mismos los que financian las instituciones con sus aportes e impuestos. (Dubet, 2013). En la escuela de hoy es normal escuchar decir a los estudiantes que los profesores comen porque ellos existen, que ellos son los que les dan trabajo, porque si no hay niños y jóvenes no hay escuela y si no hay escuelas y colegios, no se necesitan docentes.

Nuestro autor señala un punto que merece ser destacado: desde su punto de vista, mientras más nos alejamos del programa institucional, el ejercicio de una profesión se presenta cada vez menos como el cumplimiento de un rol y cada vez más como una experiencia; sostiene que debido a que el trabajo ha perdido su unidad, la distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real se vuelve inevitable, por ende, es más conveniente hablar de experiencia social más que de rol, ahora es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo. Lo anterior se explicaría porque en la actualidad hemos pasado de identidades tradicionales, dadas, construidas en el tiempo de la formación del programa institucional, a identidades más fluidas, construidas a lo largo de la vida y en una multiplicidad de roles, de rupturas y de experiencias.

2.2.2.1 El declive de la institución y la experiencia escolar

Como ya se ha enunciado, uno de los campos en los que François Dubet ha trabajado ha sido la escuela. Sus estudios empíricos del mundo escolar sin duda han hecho aportes significativos a la construcción de gran parte de sus aportes teóricos y metodológicos a la sociología actual. Para este trabajo de investigación interesan principalmente sus aportes en lo relacionado con tres temas: la mutación de la institución escolar, el impacto de la masificación en la escuela y la construcción de la experiencia escolar y la formación de sujetos.

2.2.2.2 La mutación de la institución escolar

La tesis de Dubet (2004a), es la siguiente: *“la ampliación de la labor de la escuela en la formación de individuos, en el siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, asumió una forma escolar y un modelo de socialización a la manera de un programa institucional”* (p. 16). Toma como punto de partida las características que identificó en la escuela antes de lo que él denomina el declive de la institución o el derrumbe del programa institucional. Un primer argumento señala tres de dichas características: la autoridad de los docentes se basaba en principios y en valores indiscutibles, el maestro disponía de una autoridad que era la de la misma institución. Es decir, durante mucho tiempo los profesores y los maestros de escuela fueron provistos de una autoridad y de un prestigio que se desprendían directamente de la confianza y la creencia en los valores de los que la escuela era portadora.

La segunda característica es que la escuela era vista como un santuario, que tenía la capacidad de externalizar sus problemas considerando que la causa de sus dificultades venía de su medio ambiente. La crítica no se orientaba hacia la escuela sino ante la sociedad que impide que su funcionamiento se desarrolle plenamente.

La tercera característica indica que en la medida en que se apoyaba en las vocaciones y en los principios compartidos, la institución escolar era una organización relativamente simple, basada en un orden mecánico más que en un orden orgánico.

Sobre el declive del programa institucional de la escuela, Dubet sustenta como hipótesis que, contrario a lo que se ha planteado, éste obedece más a un proceso de mutación interna que al impacto del proyecto neoliberal. Enfatiza que desde la visión de los docentes las dificultades de la escuela provienen de las políticas neoliberales y la globalización económica y cultural que se han venido aplicando, pero sugiere que si bien la sociología de la educación de los últimos treinta años enseña que las desigualdades sociales siempre juegan un rol determinante en la formación de las desigualdades escolares, la escuela con sus métodos, sus modos de agrupar a los alumnos, sus maneras de orientarlos y seleccionarlos, juega en este campo un rol no despreciable.

Así, el programa institucional no podía sobrevivir frente al fortalecimiento de la crítica y de la autonomía individual, ya que era difícil adjudicarse atributos sagrados cuando al tiempo la escuela misma transmitía la idea de la libertad de los individuos para construir la vida que mejor les pareciera. Fue la misma escuela la institución encargada de promover el derecho al libre desarrollo de la personalidad, la libertad de cultos, y todas las expresiones que defienden el derecho a la diversidad, tal y como lo conocemos hoy.

La consecuencia es que la larga evolución del programa institucional de la escuela hoy es vivida como una crisis. La legitimidad de la escuela se ha derrumbado porque perdió su carácter sagrado para convertirse en un servicio, cuya utilidad se discute en detalle y se mide progresivamente mediante estudios y encuestas sobre la calidad de la educación aplicada a todo nivel. (Dubet, 2004b). La autoridad escolar choca con problemas nuevos debido a la novedad de ciertos públicos escolares y la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción

inmediata y el derecho a la autenticidad y la cultura escolar que demanda trabajo, esfuerzo y postergación de resultados y beneficios culturales y sociales.

Los docentes a menudo se perciben como empleados a quienes se les quita progresivamente el apoyo de la sociedad. El mismo trabajo se vuelve cada vez más difícil y estresante porque los alumnos ya no son conquistados dado que la escuela no puede desprenderse de los estudiantes que les causan problemas con la misma facilidad con que lo hacían en los tiempos de las instituciones. La empresa de la organización crece y los docentes tienen la impresión de convertirse en piezas de una máquina ciega que los ignora (Dubet, 2004, p. 28).

En todas partes y de un modo creciente, los profesores deben comprometer su personalidad en la medida en que el cumplimiento de los roles profesionales ya no es suficiente para ejercer su oficio. El proceso es paralelo para los alumnos. En todas partes y de un modo creciente deben comprometer su personalidad en la medida en que el cumplimiento de roles profesionales ya no es suficiente para ejercer su oficio. Los profesores y sus alumnos están implicados en experiencias múltiples y muy alejadas del imaginario construido por el programa institucional en el transcurso de los siglos pasados (Dubet, 2004, p. 28).

La mutación de la escuela se expresa en la inestabilidad del modelo de formación y la transformación de la relación pedagógica. Es que el viejo modelo de formación ha sido ampliamente desestabilizado y la relación pedagógica se transforma en un problema, porque los marcos ya no son tan estables y porque un gran número de alumnos ya no son a priori creyentes de lo que dice el profesor; éste tiene que sustentar todo lo que dice.

2.2.2.3 La masificación de la escuela y su impacto en el programa institucional

La masificación de la escuela es en un primer momento una aspiración democrática por superar la desigualdad que provocaba un acceso muy restringido de vastos sectores de la población al servicio educativo. Fue el resultado de demandas por una oferta pública de educación; muchos colegios vieron cambiar radicalmente su población en muy poco tiempo, pero este aumento de alumnos y de docentes se combinó con la creciente autonomía de la vida juvenil y la concentración de todas las dificultades sociales de los sectores de procedencia de los alumnos. Con la masificación, la escuela se construye como un mercado de las calificaciones y de la escuela misma, que organiza los modos de distribución de las competencias. Los alumnos se identifican con una cultura juvenil de masas que funda ampliamente sus identidades, mientras en la cultura escolar se produce la separación entre integración juvenil e intereses sociales contruidos por la escuela.

La enseñanza secundaria se abrió a la sociedad, cuando la alianza entre escuela y sociedad daba la espalda a los valores ascéticos y serios de la escuela. En el momento en que esa escuela es invadida, es objeto de demandas cada vez más agudas: asegurar una función democrática de igualdad de oportunidades, permitir que los alumnos encuentren empleo, tomar en cuenta además, las identidades culturales de los jóvenes y de los inmigrantes, y finalmente mantener el nivel académico (Dubet, 2006, p. 166)

La masificación de la escuela es uno de los temas recurrentes en la sociología de Dubet, porque desde su punto de vista es una de las principales causas de la mutación de la escuela. Para él, la violencia de su impacto desestabilizó por completo la enseñanza sin que la mayor parte de los actores hubiera renunciado a sus principios, sus valores y su imaginario. Más que las voluntades políticas o que los cambios organizacionales y pedagógicos, la masificación transformó las reglas de juego escolar, sus regulaciones, las relaciones pedagógicas y los vínculos del sistema con el entorno. La enseñanza secundaria de masas no sólo cambió los mecanismos internos de discusión escolar y las

relaciones de la escuela con su entorno, sino que también transformó la representación de la escuela, quebró el ajuste previo de las expectativas de los maestros y de los alumnos y debilitó las barreras entre la escuela y su entorno por la exigencia de utilidad social de los diplomas y por el peso de una cultura juvenil de masas.

Otros rasgos que Dubet identificó en la escuela de masas fue la diversificación de los intereses de los alumnos, y los cambios en la forma de obtener legitimidad; en cuanto a la diversificación, encuentra que a la escuela ya no se va simplemente a estudiar; los estudiantes tienen otros intereses como la socialización, la recepción de subsidios, la evasión de otros compromisos que deberían asumir si no estuvieran estudiando. Pero además, el programa institucional de la escuela fue invadido por una administración compleja; el mundo simple de los colegios fue reemplazado por empresas educativas en las cual el profesor es un actor más entre muchos otros. Ahora hay orientador escolar, trabajador social, sicólogos, terapeutas, y hasta otras instituciones como las ONGS, que también intervienen en el día a día de los establecimientos escolares.

En una escuela desregulada el maestro debe construir la jerarquía y la combinación de sus objetivos y debe también construir una relación escolar que no le es enteramente dada. Para los alumnos ya no es posible reducir sus conductas a su rol porque deben, también ellos, construir el sentido de su trabajo, deben exponer sus ideas sobre las utilidades escolares, el sentido educativo que le atribuyen a su trabajo, su integración en un mundo juvenil que recorta ampliamente al de la escuela. La escuela ya no puede ser considerada como una institución que transforma principios en roles, sino como una sucesión de ajustes entre los individuos, adultos o jóvenes, que construyen sus experiencias escolares. (Dubet, 1998, pp. 60- 61)

En lo que tiene que ver con la legitimidad, la observación de la escuela deja ver, dice Dubet (2004), que en las antiguas instituciones ésta se fundaba sobre principios indiscutibles, puestos en funcionamiento por agentes a quienes se definía su vocación.

Dicha legitimidad ahora es suplantada por una legitimidad racional, construida sobre las prácticas escolares y, sobre todo, a partir de su eficiencia comprobable.

La autoridad tradicional e incuestionable del maestro fue remplazada por formas de legitimidad democráticas que obligan a los maestros a justificar y explicar sus actos. Para muchos docentes, es inevitable pensar que esta mutación es un desafío que degrada su profesión. Pero al mismo tiempo, les resulta difícil oponerse frontalmente, pues es la misma escuela la encargada de transmitir el espíritu de la democracia que ha llevado a que su legitimidad sea puesta en cuestión.

2.3 François Dubet y la Sociología de la experiencia

François Dubet es uno de los sociólogos más destacados de las últimas décadas. Para este trabajo se han tomado como referentes dos aspectos de su propuesta sociológica; la noción de Sociología de la experiencia y sus postulados sobre el declive de las instituciones sociales. La experiencia social es definida por Dubet como una combinación de lógicas de acción cuyo sentido es otorgado por los propios individuos; es una combinación de elementos cuya unidad resulta de la capacidad política de los actores. La incorporación de la categoría a sus trabajos se justifica por los hallazgos que el autor realizó en sus investigaciones, como se observa a continuación:

Los actores que observo me parece que se inscriben en varias racionalidades, en varias lógicas; nunca son totalmente reductibles al paradigma de una teoría pura.

Los actores son actores. Reflexionan, actúan, nunca son totalmente adecuados para sus funciones o sus intereses, y la teoría debe poder explicar su actividad, su reflexividad, su crítica, cuando tienen que resolver problemas (Dubet, 2011, p. 117).

La experiencia social puede concebirse como la manera en que los actores articulan lógicas de acción con el fin de tener el mayor dominio posible de sus

vivencias, de sus interacciones en dicha experiencia. Concebida así, la experiencia social es una actividad que se puede analizar desde los intereses que se evidencian en las acciones de los sujetos:

La experiencia de los actores es ante todo la de la dispersión, puesto que al no descansar sobre el sistema, la unidad de significaciones de la vida social no puede existir más que en el trabajo de los propios actores, trabajo para el que construyen su experiencia y que se convierte por eso en uno de los objetos esenciales de la sociología.

Llamo experiencia social a la cristalización, más o menos estable en los individuos y los grupos, de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores deben combinar y jerarquizar a fin de construirse como sujetos. (Dubet, 2010, p. 160).

El punto que Dubet busca subrayar es que la noción de experiencia es más adecuada que la de rol; para hacerlo, evoca la heterogeneidad de lo vivido por los individuos, la diversidad allí donde la noción de rol sugiere ante todo coherencia y orden; la experiencia se define entonces por la presencia de varias lógicas y por la actividad del sujeto que las articula. La noción de rol evoca acciones en las cuales el sujeto actúa siguiendo casi siempre el mismo patrón, mientras la noción de experiencia evoca acciones donde los sujetos no siguen patrones, ejecutan acciones que pueden parecer incluso contradictorias. Por ejemplo, en determinado momento los estudiantes hacen una crítica muy fuerte a las normas y a la autoridad escolar, pero en otro momento exigen que los docentes ejerzan control en los salones de clase para garantizar el orden ante ciertos comportamientos de los alumnos.

Así, Dubet cristaliza su teoría sociológica con su propuesta de Sociología de la experiencia, cuyo objetivo es interpretar la manera en que los individuos se desarrollan y se forman, más allá de simples aprendizajes sociales. La noción de experiencia hace referencia a prácticas individuales o colectivas, orientadas por principios heterogéneos o diversos. Es decir, acciones en las cuales los individuos no siguen una misma lógica;

hoy, pueden exigir que se acabe una agremiación por considerarla explotadora y violatoria de algunos derechos, y mañana pueden querer su continuidad porque representa la oportunidad de mantener lazos afectivos dentro de un grupo. Dubet y Martucelli (1998), consideran que hay construcción de sujeto o subjetivación cuando se da un proceso de organización de la experiencia vivida, cuando los individuos construyen el sentido de sus prácticas en el contenido mismo de su heterogeneidad.

En un trabajo que recoge la síntesis de las últimas tendencias en el campo sociológico titulado precisamente “*Nuevas Sociologías*”, Corcuff (2005), señala que Dubet concibe la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor con cada una de las dimensiones de una vida social, en la cual no hay unidad: el actor está dividido en las tensiones de la integración, la estrategia y la subjetivación. Dubet considera la noción de experiencia como la menos inadecuada para designar la naturaleza del objeto con el que se encontró en estudios empíricos en la escuela, hospitales o barrios, en los que las conductas sociales no se manifestaban como algo que pudiera reducirse a la simple interiorización de hábitos sociales; ni tampoco a elecciones estratégicas que convierten la acción en una serie de decisiones racionales; encuentra las dos cosas, sin ninguna regularidad que las explique. Este autor define su objetivo así:

La sociología de la experiencia social busca definir la experiencia como una combinación de lógicas de acción, lógicas que vinculan al actor a cada una de las dimensiones de un sistema. El actor es llevado a articular lógicas de la acción diferentes, y es la dinámica producida por esta actividad la que constituye la subjetividad del actor y su reflexividad. (Dubet, 2010, p. 96).

Los hallazgos de sus investigaciones le permitieron concluir que la experiencia social se forma allí donde la representación clásica de la sociedad no es la adecuada, donde los actores están obligados a administrar simultáneamente varias lógicas de acción que remiten a diversas lógicas en un sistema social, que no es homogéneo sino

plural, un sistema estructurado por principios diversos. Así, su análisis de la experiencia social impone tres operaciones intelectuales esenciales (Dubet, 2010, p. 100):

4. Aislar las lógicas de la acción presentes en la experiencia.
5. Comprender la actividad del actor dentro de cada una de las lógicas de acción.
6. Analizar la manera cómo los actores combinan y articulan las lógicas de acción y comprender el modo en que los actores sintetizan y catalizan las lógicas de acción tanto en el plano individual como en el colectivo.

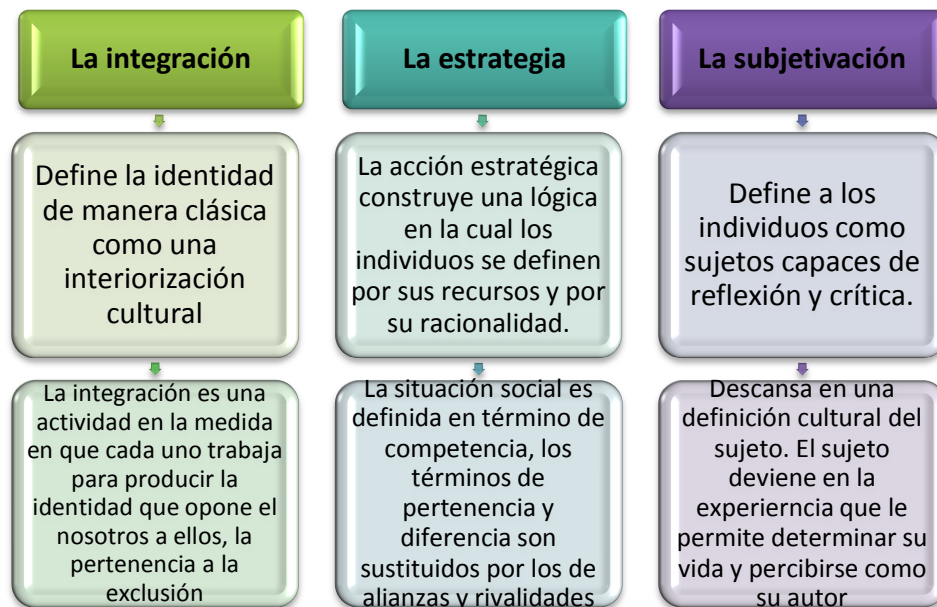
El análisis de la experiencia debe contemplar que las lógicas que la estructuran – la estrategia, la integración y la subjetivación– se expresan en acciones distintas por naturaleza. La lógica de la estrategia incluye acciones en las que identifican y se usan determinados recursos para alcanzar un objetivo; la lógica de la integración incluye acciones destinadas a la construcción de identidad dentro de un grupo y de diferenciación con otros; la lógica de la subjetivación incluye acciones en las que los actores se definen como sujetos desde la reflexión y la crítica.

Los estudios empíricos en el campo de la experiencia social a los que Dubet le ha dedicado su producción sociológica, son, en primer lugar, los problemas de la educación, la enfermedad, los problemas urbanos, los del trabajo. Su interés en esos problemas ha sido la evidencia de la articulación y combinación de las lógicas de la acción. En todos ellos ha analizado las conductas que evidencian nuevas formas de subjetivación en las cuales se cuestionan ciertas condiciones del entorno, ante las que los sujetos exponen otras expectativas. En consecuencia, la Sociología de la experiencia es concebida como la expresión de múltiples interacciones, que dan creatividad a los sujetos, pero también mecanismos de regulación e identificación que muestran la diversidad y pluralidad de sus acciones.

2.3.1 Las lógicas de acción

Uno de los componentes más originales de la teoría de Dubet es el de las lógicas de acción, definidas como sistemas de significación, familias de motivos, de justificaciones o razones. Para este autor pueden distinguirse tres lógicas fundamentales de la acción que se conjugan en la experiencia social de cada uno. Una lógica de la integración, que lleva a los sujetos a identificarse con la vida comunitaria, una lógica estratégica en la cual se concibe la sociedad como un espacio competitivo, y una lógica de la subjetivación que viene de la tensión entre la concepción que tienen los sujetos, por una parte, de la creatividad y la justicia, y de las relaciones de dominación, por otra. Con la combinación de las tres lógicas de acción los sujetos construyen la experiencia social (Dubet, 2010). En dicha experiencia no está de un lado el sujeto y del otro la sociedad, sino una pluralidad de racionalidades de la acción que remite a una pluralidad de relaciones sociales.

Grafica 3. Lógicas de acción. Fuente: Dubet, François. ¿Ocaso de la idea de sociedad? 1996. p. 16.



La figura fue elaborada por la autora de la investigación.

La idea presente es que cuando el sujeto se relaciona con otros utiliza las diferentes lógicas, no necesariamente coordinadas. La experiencia social se define entonces por la presencia de varias lógicas de acción y por la interpretación que de ellas hace el sujeto que las articula. Lo que Dubet propone es que la sociedad contemporánea se presenta como un sistema social integrado por valores y lógicas de acción no homogéneas; es la yuxtaposición de varias racionalidades: la de la integración, que confiere identidades y pertenencias; la de la estrategia, que produce competencias en el contexto de la supervivencia, y la de la subjetivación, en la cual el sujeto produce representación de sí mismo, desde su propia reflexión. Los individuos combinan las diversas lógicas de acción y se construyen a sí mismos en la comprensión de su experiencia, pero cada lógica descansa sobre concepciones distintas y a veces contradictorias.

2.3.2 La Lógica de la integración

Para Dubet (2010), la Lógica de la integración corresponde a los mecanismos que los sujetos usan para integrarse al funcionamiento de la sociedad. Hay dos elementos identificables en las acciones de la lógica de la integración: la definición de la identidad y la interiorización de valores.

1. La definición de la identidad: la definición de la identidad es la manera a través de la cual los sujetos interiorizan valores institucionales, se definen y se presentan como pertenecientes a un grupo, en el que tienen una posición determinada. Dentro de la lógica de la integración, los sujetos interiorizan normas sociales elementales, cuya destrucción o cuestionamiento sería vivido como una amenaza para el grupo social porque pondría en riesgo su supervivencia. La identidad se vive como una adscripción, el yo del individuo es la representación de un papel y de una posición. Por ejemplo, se es profesor, trabajador, padre, esposo, vecino.

2. La interiorización de valores: en la Lógica de la integración, lo social y lo cultural se interiorizan en términos de valores. Los individuos se representan la sociedad

como un edificio de valores compartidos; interpretan la cultura como un conjunto de valores que aseguran al mismo tiempo el orden y su identidad. Los valores remiten directamente a la autoridad, al poder asociado a una posición, que encarna la capacidad de mantener la integración del conjunto.

En la regularidad de los vínculos que afloran dentro de la Lógica de la integración, se hace explícita una identificación con las condiciones sociales, los valores, los procesos de socialización, de control social y las representaciones (Dubet, 2011). La integración es más que un estado, es también una actividad por la cual cada uno reconstruye su integración, porque se defienden posiciones sociales, se afirman valores -que también son identidades personales-, se desarrollan principios que justifican un orden, se trabaja a menudo conscientemente por el mantenimiento de la propia identidad y por la conservación del grupo que la fundamenta y asegura.

En la Lógica de la integración, las normas encuadran las relaciones sociales y las conductas son vividas como expresión de lo que es normal, de lo que se puede y no se puede hacer. El punto que Dubet resalta de la Lógica de la integración es que los individuos también se definen por una pertenencia y una identidad con los grupos y con las instituciones, no sólo en su nacimiento, sino también en el transcurso de las diversas etapas de su vida; por ello, la integración reposa sobre la apropiación de normas y valores sociales.

2.3.3 Lógica de la estrategia

La Lógica de la acción social no solo es definida en términos de integración; también se define en términos de una estrategia en la cual el actor construye una racionalidad en función de sus objetivos, de sus recursos, de su posición y de sus intereses. La Lógica estratégica no puede confundirse con la de la integración, pues implica objetivos diferentes y la construcción de relaciones con los demás, también de forma diferente.

El argumento central de esta Lógica es que cada individuo se comporta como un estratega que apunta a varios objetivos; en este sentido los grupos sociales son espacios de competencia en los que los actores se esfuerzan por optimizar sus recursos, por lo que las interacciones tienen una dimensión estratégica. Los valores en la Lógica de la integración se transforman en recursos ideológicos capaces de seducir, convencer, engañar, justificar o defender intereses relativos a la estrategia; este uso estratégico es el que los estudiantes de secundaria hacen de la legislación vigente, para reivindicar sus derechos ante las autoridades escolares. Dubet (2013), propone que la comprensión de la Lógica de la estrategia requiere tener en cuenta algunas consideraciones, como las siguientes:

1. La identidad se define en términos de estatus y de la posibilidad de influir en otros con los recursos que tiene.

2. Los motivos de la acción estratégica apuntan a fines competitivos, a la consecución de un logro.

3. La estrategia implica una racionalidad en la acción para alcanzar sus fines con los medios con que se cuenta.

4. Las relaciones se definen en términos de competencia, de rivalidad.

5. El lenguaje de los actores es el de la estrategia, a menudo incluso el del enfrentamiento.

6. La sociedad se configura como un espacio de intercambios competitivos para obtener recursos como reconocimiento, prestigio, poder.

7. Cada actor define los objetivos que persigue y los bienes que pretende, que le ponen en competencia con otro.

8. La naturaleza de los objetivos es definida por el interés en lo que es útil.

9. Las normas ya no son obligaciones morales derivadas de los valores colectivos y de mecanismos de integración; son reglas de juego, tanto más eficaces cuanto más permiten jugar.

Según Dubet (2010), la Lógica de la estrategia tiene algunas similitudes con la Teoría de la movilización de recursos, pues el compromiso de la acción es racional; no rompe con las conductas políticas institucionales, y no aspira más que a la entrada en el sistema político o a lograr ejercer una presión suficiente sobre los que deciden. Un conflicto no frontal pone a los grupos a competir por el acceso a los recursos políticos, que no necesariamente implica el rompimiento de las estructuras políticas existentes.

Para Dubet, (2011), la acción estratégica está tan determinada como cualquier otra lógica de acción social ya que, si los sujetos actúan racionalmente, lo hacen en condiciones determinadas que por lo general no han elegido. Dicho de otro modo, la acción estratégica más claramente realizada no sería posible sin el apoyo de una mínima integración. De igual manera que en una conversación los interlocutores establecen constantemente las condiciones del intercambio para permitir que continúe, los jugadores son impulsados a asegurar el mantenimiento de las reglas que hacen posible el juego

2.3.4 Lógica de la subjetivación

Desde la perspectiva de Dubet, la conciencia que tienen los sujetos del mundo y de sí mismos es el material esencial del que dispone el sociólogo de la acción. La subjetividad se refiere al sentimiento de libertad manifestado por los individuos, que evidencia la comprensión que se ha logrado de la experiencia vivida y compartida con otros.

En la obra titulada “*Sociología de la experiencia*” publicada en 2006, el autor destaca que dos aspectos centrales caracterizan los procesos de subjetivación: el compromiso de los sujetos para subjetivarse y los obstáculos con los que se encuentran en dichos procesos.

1. El compromiso: la acción de los sujetos se concibe como la expresión de su libertad. Dentro de la reflexividad que expresan los sujetos, en el proceso de subjetivación, además de los valores movilizados por la crítica, importan la perspectiva elegida y la definición de los valores que se expresan en el escenario social. Estos elementos evidencian los intereses que motivan a los sujetos y los objetivos que se proponen.

2. Los obstáculos: las relaciones sociales de dominación se perciben en términos de obstáculos para el reconocimiento y para la expresión de subjetivación. La subjetivación es un movimiento de distanciamiento crítico de todo aquello que impide o prohíbe realizarse como sujeto.

La Lógica de la subjetivación es aquella en la cual los sujetos expresan autonomía más allá de la utilidad de los roles. “*El actor no está solamente definido por sus pertenencias (Lógica de la integración) y sus intereses (Lógica de la estrategia). También lo está por una capacidad crítica que hace de él un sujeto en la medida en que se refiere a una definición de esa capacidad de ser sujeto*” (Dubet, 1998, p. 82). En la Lógica de la subjetivación los actores construyen una distancia de lo que conocen como orden social, con una capacidad de convicción, de crítica y de acción autónoma. La idea que pondera la Lógica de la subjetivación es que ni la integración ni la estrategia explican realmente el hecho de que los actores se consideren como sujetos deseosos, y más o menos capaces, de ser el centro de su acción. No explican ni la reflexividad ni la distancia que pueden establecer los sujetos frente a ciertas condiciones que encuentran en los lugares donde habitan, ni la actividad crítica que caracteriza a la mayoría de los actores sociales. Cuando nos subjetivamos, cada uno de nosotros tiende hacia una representación de su creatividad, su libertad y su autenticidad.

Dubet, (2010), cierra su presentación de la Lógica de la acción poniendo de relieve que, aunque cada una es diferente de las otras dos, los actores adoptan una por una según la situación que viven; resultan recorriendo cada una de las lógicas mientras se enfrentan a relaciones sociales cada vez más diversificadas, resultado de sus experiencias.

2.3.5 Del actor al sujeto

El punto de partida de Dubet es el postulado de Weber según el cual el actor se construye cuando interactúa entre lógicas opuestas, diversas y contradictorias; por lo tanto, la construcción de la subjetividad es un proceso complejo y contradictorio en el que el individuo se construye en sus prácticas. El planteamiento inicial de Dubet sobre la génesis del sujeto es que éste se construye socialmente en la heterogeneidad de lógicas y racionalidades de la acción. En la pluralidad de experiencias que vive el individuo emerge la crítica que le impide identificarse con un rol o una posición. Este distanciamiento y esta separación lo constituyen como sujeto. La subjetividad se construye cuando, desde una mirada dirigida al yo, en la fragmentación de sus múltiples experiencias, el individuo las dota de sentido y coherencia, por naturaleza dispersa, gracias a la diversidad de las lógicas de acción, a las dimensiones del mundo social, así como a sus tensiones (Dubet, 2013).

Para nuestro autor hay una estrecha relación entre socialización y subjetivación. Nos señala que en la socialización los actores adquieren la capacidad de actuar en entornos múltiples y cambiantes, y sobre todo adquieren capacidad de individualización y de autonomía, la flexibilidad; al respecto nos dice lo siguiente:

Cuando la socialización se opera bajo forma de experiencia, es decir por individualización creciente, el individuo no se concibe sino a través del agenciamiento práctico del cual él mismo ha surgido. Dicho de otro modo: el individuo es definido tanto por la separación creciente entre objetividad y

subjetividad, como por la imbricación del punto de vista de la persona en la experiencia construida (Dubet, 1989, p. 527).

Así pues, el sujeto se define por un juego de tensiones, cuando entrega sus emociones, sus sentimientos, su indignación, su distancia, su compromiso, porque a partir de allí se construye su capacidad crítica. El actor se vuelve sujeto cuando utiliza su capacidad de análisis, su reflexividad, cuando se moviliza para no ser reducido a un rol. Se hace sujeto cuando construye su autonomía. Cuando se opone a la dominación que obstaculiza su autonomía y su autenticidad, cuando opone su individualidad a un orden social que se le quiere imponer.

2.3.6 La construcción de la experiencia escolar

Desde los planteamientos de Dubet, no se puede pensar que los cambios que venimos presenciando en las relaciones entre los actores educativos, convierten a la escuela en un espacio de anarquía o un simple encuentro aleatorio de individuos. Su conocimiento implica un razonamiento sociológico centrado en la actividad de los actores que construyen la escuela al construir su experiencia. Define la experiencia escolar *“como la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar”* (Dubet, 1998, p. 79); esta experiencia tiene una doble naturaleza. Por una parte, encontramos a los actores escolares construyendo sus identidades en el entorno educativo. Por la otra, vemos como dichos actores combinan las lógicas de acción: estrategia, integración, subjetivación.

La instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona como un mercado. El desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores; desajuste ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil. La relativa incertidumbre del modo cultural de la escuela misma que lleva a figuras de individuos ampliamente contradictorias. (Dubet, 1998, p. 79)

Lo que se subraya es que la experiencia escolar es una combinación de diversas formas de socialización y diversas modalidades de formación de sujeto. La escuela impone cada vez menos una experiencia única, que acentúa la diversidad de modos de socialización. La experiencia del profesor se construye entre su estatuto, el sitio que le atribuye el sistema educativo, y su oficio, la manera en que realiza su trabajo. Vive desde esferas distintas; una parte de su identidad se define en los términos del estatuto de pertenencia al cuerpo docente y de identificación con el imaginario de un programa institucional. La otra vertiente de su identidad es puramente individual; es la de un oficio construido como una experiencia personal. Por su parte, la experiencia de los alumnos resulta de una combinación de la acción estratégica, la integración y la subjetivación, aunque las tres lógicas descansan sobre principios totalmente opuestos.

Para Dubet (1996), la masificación escolar, por una parte, y el desarrollo de la autonomía de la juventud por la otra, desestabilizaron la representación que se tenía de la escuela y de su socialización. El escenario descrito es el de una mutación, en la que los fundamentos del modelo escolar se han agotado. Los principales indicadores de dicha mutación son la declinación de las legitimidades antiguamente dadas como sagradas, la profesionalización creciente, la apertura de la escuela y el reconocimiento de la singularidad y derechos de los individuos. La mutación de la escuela es el resultado de la combinación de las reformas neoliberales, que vienen de fuera de la escuela, y el surgimiento de expectativas e intereses de los individuos y grupos capaces de promover su autonomía y su autorrealización al interior de la misma.

La utilidad de la revisión que se ha hecho de la sociología de Dubet y de las categorías y derechos en la escuela secundaria, la subjetividad y la socialización política, radica en que tres capítulos analizan las formas en que los estudiantes de secundaria con los que se realizó la investigación construyen su experiencia escolar desde la combinación de las tres lógicas de acción propuestas por dicho autor. Ellas son, en primer lugar, la estrategia de la reivindicación de derechos; la segunda, la integración, a través de sus vivencias, de variados espacios de socialización en la escuela y fuera de

ella; y, la tercera, la subjetividad en el ámbito de los contextos de socialización nombrados anteriormente.

Es importante aclarar que tal y como postula Dubet, en la investigación se entiende que la experiencia escolar está determinada por la conjugación de las tres lógicas de acción y por la actividad de los sujetos que las articulan, en este caso los estudiantes. Por tanto, la presentación de cada una de las lógicas por separado no debe ser entendida como una fragmentación, sino como una cuestión de orden metodológico, que como se señala el mismo Dubet, es necesaria en un abordaje sociológico como el que se contempla en esta investigación, y que tiene tres momentos: aislar las lógicas de acción, comprensión de la actividad del actor en cada lógica y entender cómo se construyen los actores desde la heterogeneidad de sus experiencias en las tres lógicas de acción. (Ver lógica analítica, p. 52). A continuación se presentan las tres dimensiones de analíticas que como ya se ha dicho, completan la fundamentación teórica de la investigación y se cruzaron con las tres lógicas de acción propuestas por Dubet.

2.4 Dimensiones de análisis

2.4.1 Los derechos en la escuela secundaria

La importancia que en las últimas décadas ha tenido la categoría “Jóvenes” está asociada a las preguntas que, desde las ciencias sociales contemporáneas, se vienen haciendo por la emergencia de actores sociales y políticos que desempeñan un papel importante en diferentes contextos. Hay un interés creciente por indagar cómo se producen los ciudadanos, por identificar las características que permiten que los individuos actúen en determinados contextos sociales y en marcos de transición o consolidación de la democracia. En esta investigación, el foco de interés está puesto en la comprensión de las maneras como los jóvenes estudiantes se asumen y se construyen como sujetos políticos, con deberes y derechos frente a otros. Se parte de la hipótesis de que las transformaciones que se han presentado en la institución escolar en Colombia en los últimos años, han estado en gran medida determinadas por la reivindicación de

derechos de los estudiantes, que el discurso de los derechos sociales ha penetrado la estructura escolar en la secundaria, trayendo como consecuencia la emergencia de prácticas políticas y la construcción de subjetividades y formas de socialización que no conocíamos en los planteles educativos.

Según la lectura que Benhabid (2005), hace de Arendt (2005), “*tener derecho es recibir un tipo especial de reconocimiento y aceptación social, es decir, la condición jurídica dentro de una comunidad política particular concreta*” (p. 50). Desde el punto de vista de Arendt, la noción del *derecho a tener derechos* surge de las condiciones del Estado moderno y es equivalente al derecho moral a la ciudadanía de un refugiado u otra persona sin Estado.

El primer uso del término “derecho” se dirige a la humanidad como tal y nos reclama reconocer la membresía a algún grupo humano. En tal sentido este uso del término ‘derecho’ evoca un imperativo moral: ‘se debe tratar a todos los seres humanos como personas pertenecientes a algún grupo humano y a quienes corresponde la protección del mismo’. Lo que se invoca aquí es un derecho moral a la membresía y una cierta forma de trato compatible con el derecho a la membresía. El segundo uso del término ‘derecho’ en la frase ‘el derecho a tener derechos’ se basa en el previo derecho a la membresía. Tener un derecho, cuando ya se es miembro de una comunidad política y legal organizada, significa que ‘tengo derecho de hacer o no hacer’. Los derechos autorizan a las personas a tomar o no un curso de acción y tales autorizaciones crean obligaciones recíprocas, en este uso, ‘derechos’ sugiere una relación triangular entre la persona a quien corresponden los derechos, otros para quienes esta obligación crea un deber y la protección de estos derechos y su imposición a través de algún órgano legal (Arendt, 2005, p. 51).

En esta misma perspectiva y tomando como eje de trabajo la historia política europea en el ensayo *¿De dónde vienen los derechos?*, Charles Tilly (2004), muestra

que los derechos surgen de la elaboración constante de demandas sociales parecidas bajo ciertas condiciones:

1. Tanto el solicitante como en quien recae la petición pueden recompensar o castigar al otro de una manera significativa. 2. Los dos están de hecho negociando sobre esas recompensas y castigos. 3. Uno o ambos también negocian con terceros actores que tienen un interés en que la demanda social se realice y actuarán para imponer la futura garantía proveniente de la exigencia en cuestión. 4. Los tres o más actores de una petición así constituidos tienen identidades perdurables y relaciones entre sí (Tilly, 2004, p. 294).

Por su parte, Honneth (1997), señala que vivir sin derechos individuales significa para el miembro de la sociedad no tener ninguna oportunidad para la formación de su propia autoestima. Para este autor, tener derechos significa poder establecer pretensiones socialmente aceptadas.

Los derechos dotan al sujeto singular de la oportunidad de una actividad legítima, en conexión con la cual él puede adquirir conciencia de que goza del respeto de los demás; pues con la actividad facultativa de la reclamación de derechos y la adquisición de los mismos, el sujeto encuentra reconocimiento general en tanto que persona moralmente responsable (Honneth, 1997, p. 146).

Un sujeto en la experiencia del reconocimiento jurídico puede pensarse como una persona que comparte con todos los miembros de la comunidad las facultades que le hacen capaz de participar en la formación discursiva de la voluntad; y con ella, en la posibilidad de referirse a sí mismo. Desde esta perspectiva, el principio igualitario introducido en el derecho moderno tiene como consecuencia que el estatus de una persona como poseedora de derechos no solo se ha ampliado paulatinamente en el aspecto material, porque ha sido acumulativamente dotada de nuevas competencias, sino

que también dicho principio puede ser ampliado en el aspecto social, porque puede ser transferido a un número creciente de miembros de la sociedad (Honneth, 1997).

Según Spector (2001), en el siglo XII apareció la primera noción moderna del derecho, basada en la noción de derechos pasivos en la escuela de Boloña. Esta teoría distinguía por primera vez en la historia entre derechos *in re* (derecho en la cosa como el usufructo y el dominio) y derechos *pro re* o *ad rem* (derechos a la cosa).

En el Renacimiento, siglo XVII, “*François Connan sugirió que iusnaturalé había regido cuando el hombre estaba solo en el mundo y que el iusgentium apareció cuando los hombres comenzaron a interactuar y los humanistas asignaban a los derechos una validez acotada a las condiciones de estado de naturaleza*” (Spector, 2001, p. 9). Contemporáneamente, se “defendía el dominio natural del hombre sobre su libertad, proveyendo una clara definición de *ius* como facultad moral” (Tuck, 2001, p. 10).

El concepto de derecho toma una función revolucionaria en la teoría liberal de John Locke, “*dirigida a justificar la Revolución de 1688*” (Páramo, 2001, p. 11). Desde este enfoque, al pasar a la sociedad civil, los individuos no renuncian a los derechos que tenían en la naturaleza sino que asignan al Estado facultades para la protección de esos derechos; esta nueva función critica el orden social existente. La doctrina fue expresada en un tono similar en la Declaración de Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa. Desde finales del siglo XVIII, los derechos naturales empezaron a ser objeto de fuertes críticas por conservadores como Edmund Burke, David Hume y Jeremy Bentham (Weston, 2001); ellos rechazaban la idea de la metafísica de los derechos naturales, aunque reconocen que hay verdaderos derechos consistentes en los principios prácticos de una sociedad ordenada como el derecho a la justicia y la seguridad. Identifican el derecho con el derecho legal pero niegan la existencia del derecho natural; a principios del siglo XX, en pleno apogeo del positivismo, hay una declinación de los teóricos que defienden los derechos del hombre sobre la base de la ley natural.

Es importante resaltar también que hay varias teorías sobre el concepto de derecho. Spector (2001), recoge cuatro de éstas: “*la teoría del beneficio de interés, la teoría de la elección, la teoría de las pretensiones válidas y la teoría de los títulos*” (p. 20). En primer término, la teoría del beneficio o interés afirma que los derechos son conferidos por obligaciones beneficiosas para quien es titular del derecho en cuestión. El lenguaje de los derechos tendría entonces la función de enfocar a las personas que disfrutaran de los beneficios de una determinada regla. En la teoría de la elección, el derecho significa que todo ser humano capaz de elección, tiene derecho a que todos los demás se abstengan de usar la fuerza contra él, excepto para detener la fuerza; todo ser humano tiene la libertad de hacer cualquier acción que no sea coercitiva o restrictiva para otras personas ni se dirija a dañarlas.

En la teoría de las pretensiones válidas, los derechos se utilizan característicamente para ganar demandas, una actividad íntimamente relacionada con la dignidad humana. Tener un derecho es equiparable a tener una pretensión válida, lo cual a su vez significa estar en la posición adecuada, según cierto sistema legal o moral, para pretender o demandar. Según la teoría de los títulos, los derechos no son pretensiones contra alguien sino derechos (títulos) a algo. Esta concepción considera los derechos como títulos jurisdiccionales, basados en la necesidad de respetar el hecho de que las personas asignan un valor intrínseco a algunos de los fines que guían sus elecciones y planes. Esta evolución en las teorías del derecho alcanza su punto más elevado en el siglo XX; este es el período de la humanidad en el que se extendieron y se reavivaron las reivindicaciones sociales en todos los ámbitos y en muchos lugares del mundo. En este orden de ideas, Polo (2000) propone que:

Una nueva visión de los derechos humanos que tiene varias fuentes, la revalorización de los derechos humanos, la sensibilización de las sociedades a las violencias de los derechos humanos, y el empoderamiento de las sociedades en la defensa de los derechos humanos (p. 7).

En este trabajo nos ocuparemos de esta última, el empoderamiento para defender los derechos en el contexto escolar, puesto que esta es una de las instituciones en las que en las últimas décadas se han multiplicado las voces que exigen el respeto por los derechos, pero además igualdad en su ejercicio para todos los actores sociales. Las reivindicaciones y la exigencia de derechos en la escuela se hacen sobre varios ámbitos; en el aspecto pedagógico, mejor formación del profesorado, otras metodologías en la enseñanza, más y mejor material didáctico para recibir una educación de calidad. En el aspecto de la infraestructura educativa, transporte escolar, salones más grandes, ventilados e iluminados, locaciones deportivas y de descanso, laboratorios para algunas áreas de aprendizaje; en el ámbito de las relaciones personales en la escuela, las exigencias son de buen trato tanto de estudiantes como de docentes y de equidad e igualdad en el cumplimiento de derechos y deberes de todos los actores de la escuela: docentes, padres de familia, estudiantes, directivos. Sobre este punto, Unda-Lara (2010) plantea lo siguiente:

La relación joven-docente en el espacio escolar y desde la perspectiva de la acción del/la joven está mediada principalmente por un conjunto de exigencias que se inscriben, por un lado, en el ámbito pedagógico y, por otro, en el ámbito de las relaciones interpersonales. De modo específico, las acciones de los jóvenes de todas las tipologías y en su condición de alumnos, se expresan como demandas y exigencias de una buena preparación académica que se traduzca en una relación pedagógica motivante; esto es, que los/as jóvenes sientan que han aprendido a través de un proceso llevado a cabo de forma más o menos respetuosa y “amigable” por parte de los profesores. Las acciones concretas van desde pedidos directos a sus profesores hasta la movilización de ciertas mediaciones institucionales como el departamento de bienestar estudiantil, de autoridades y de representantes estudiantiles que defiendan sus intereses y los protejan frente a posibles actos que ellos -los jóvenes- consideren injustos (pp. 62-63).

El surgimiento de estas reivindicaciones ha sido referido por Palacios-Mena (2008), en el trabajo “*Disciplina, norma y democracia sus concepciones y funcionamientos en la cotidianidad de la escuela*”; según esta investigación, entre los adolescentes e incluso entre los niños que asisten a la escuela, son comunes hoy los reclamos y exigencias por sus derechos. Cada día, las solicitudes de igualdad en el cumplimiento de deberes y derechos para los profesores son más frecuentes. La exigencia de aquello que es consagrado como un derecho pero que no se ofrece en la realidad, la inclusión de un vocabulario nuevo que ha introducido la ley pero que ya es de uso y apropiación de los estudiantes como el *libre desarrollo de la personalidad*, son pequeñas muestras que sugieren que hay cambios en la manera de pensar de los niños y jóvenes, hecho que demuestra un argumento que muchos trabajos han negado —la existencia de transformaciones en las relaciones de los actores escolares— e insisten en la permanencia de relaciones fuertemente verticales entre docentes y estudiantes.

Los planteamientos de Unda-Lara para Ecuador y de Palacios para Colombia se ratifican también en Argentina; los datos obtenidos en el trabajo de Núñez (2010), sobre las sensaciones de justicia de los estudiantes de secundaria, le permitieron concluir que entre los estudiantes con los cuales realizó el estudio, la mayoría señala distintos aspectos en los que ven injusticias en la escuela. Los alumnos resaltan que la injusticia es más evidente en la aplicación de las normas; para ellos, esta desigualdad en el trato se expresa tanto en las diferencias existentes entre docentes y alumnos como en que no hay un marco común de justicia para regular las conductas de ambos; la ley no es universal para todos, pues beneficia a algunos estudiantes, pero especialmente a los docentes.

Guardadas las proporciones —porque se está hablando de niños y jóvenes en el contexto escolar—, el auge en la petición de derechos mencionada puede entenderse dentro del proceso descrito por Honneth (1997), como una ampliación acumulativa de las pretensiones de derecho que se presentan en las sociedades modernas, que puede entenderse como un proceso en el que el perímetro de las cualidades generales de una persona moralmente responsable se ha incrementado paulatinamente, ya que bajo la

presión de una lucha por el reconocimiento siempre deben pensarse nuevos presupuestos para la participación en la constitución de una voluntad racional.

Como se mencionó anteriormente, las reivindicaciones por el acceso y preservación de los derechos se intensificó en el siglo XX y en lo que va del XXI; el aumento de la exigencia de los derechos ha provocado cambios en todos los ámbitos de la sociedad (estatal, institucional y de la vida íntima; muchos de los conflictos sociales en todos los niveles (familiar, local, nacional e internacional) tienen que ver con la exigencia de algún tipo de derecho.

Solo por el desacoplamiento de las pretensiones jurídicas individuales respecto de las prescripciones de estatus social surge el principio de igualdad general que, desde entonces, somete todo ordenamiento de derecho al postulado de no permitir ni privilegio ni excepción. Como esta exigencia se refiere al papel que el singular posee como ciudadano, lleva consigo la idea de igualdad y al mismo tiempo el significado de la calidad de socio plenamente válido en una comunidad política, independientemente de las diferencias en cuanto al poder de disposición económica; a todo miembro de la sociedad le asisten todos los derechos que le procuran una percepción igual de su importancia como ciudadano. La presión, socialmente dirimida, de cumplir su satisfacción jurídica ha permitido la consolidación de las pretensiones subjetivas hasta un grado tal que, al final, tampoco pueden permanecer intangibles las desigualdades políticas ni las económicas (Honneth, 1997, p. 135).

Esto indica la multiplicación de condiciones para que los sujetos exijan aquello a lo cual tienen derecho y que se les ha negado o restringido; en este texto, se plantea que la gran importancia que han ganado los derechos en su dimensión analítica y como motivo de lucha política, está muy relacionada con la extensión de la ciudadanía.

La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un Estado y su capacidad como miembro activo de éste; en este sentido la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación y con la esfera pública (sic) (Bárcena, 1997, p. 153).

Queremos subrayar dos cosas: primero, que la conquista de los derechos ha estado influenciada por la extensión del concepto de ciudadanía, y segundo, que la comprensión del sistema de relaciones y de muchas de las situaciones de conflicto que se viven en contextos como la familia, la escuela y el Estado, requiere una reflexión acerca de la concepción y las vivencias que los sujetos tienen de sus derechos.

Los actores sociales reivindican la democratización de las políticas públicas en educación, reivindican la democracia escolar para que de verdad puedan participar en la toma de decisiones sobre la vida de la escuela, los empresarios, los trabajadores y los organismos internacionales, negocian con el gobierno la capacidad de incidir en la toma de decisiones que favorezcan la eficiencia, la productividad, la competitividad, y la innovación (Álvarez, 2009, p. 4).

Estudiar lo que ocurre con la reivindicación de los derechos también es útil, en la medida en que, producto de esas exigencias, emergen transformaciones en el marco legal y en las prácticas políticas. Sin embargo, este planteamiento hay que matizarlo porque, según Kriger (2011), no toda reivindicación de derecho es una acción política. Desde su punto de vista, solo hay práctica política cuando el sujeto que interpela está consciente de su actividad transformadora del orden establecido (tiene conciencia histórica). Para Kriger (2011), en muchos trabajos sobre niñez y juventud hay un forzamiento de los conceptos *práctica política* y *sujeto político*. La autora hace énfasis en que la comprensión histórica tiene mucho que ver con el desarrollo del pensamiento político y, por eso, la enseñanza de la historia es clave para la educación política. No se puede restringir al acto de memorizar o incorporar información, porque ella implica

sobre todo la capacidad de internalizar y manejar una lógica reflexiva que permita aproximarse al pasado para empezar a construir una mirada que organice significativamente los nexos entre el ayer y el presente, lo distante y lo próximo. En este sentido, la comprensión histórica es una herramienta que habilita la formación política.

Teniendo en cuenta planteamientos como el de Kriger (2011), la importancia de los derechos como dimensión de análisis en la escuela se centra en el sentido transformador de las prácticas que involucran reivindicaciones. Siguiendo a Arendt (2005), la consigna “*derecho a tener derechos*” es posiblemente la definición más flexible e inclusiva de la construcción de sujetos, porque ensancha la dimensión subjetiva de las ciudadanías y con ello amplía la posibilidad de sentirse sujeto merecedor de derechos; auto-reconocimiento fundamental para exigir su concreción y las garantías para ejercerlos.

A lo anterior, hay que agregar que la reivindicación de derechos en el mundo escolar -para este caso, en el nivel de formación secundaria-, ha estado ligado a tensiones, discrepancias y desacuerdos entre docentes, directivos docentes y estudiantes. Los derechos que estos últimos exigen hoy, a veces tímidamente, pero otras con mucha vehemencia, han sido producto en su mayoría de transformaciones en el marco jurídico del sistema educativo nacional. La Corte Constitucional, por medio de fallos de tutela y el Ministerio de Educación con la promulgación de leyes y decretos, han concedido a los estudiantes derechos que antes no tenían (Palacios, 2008). Para los maestros, esas leyes y decretos proporcionan herramientas a los estudiantes para que en nombre de sus derechos desconozcan sus deberes y otros aspectos de la normatividad en las instituciones educativas; según ellos, es una tarea urgente lograr que los derechos y los deberes tengan el mismo peso en las prácticas de los alumnos (Palacios, 2008).

Sin embargo, algunos autores han destacado que las tensiones y desacuerdos sobre el tema de la exigencia de derechos y el cumplimiento de deberes obedecen a la resistencia de maestros y directivos a adaptar la escuela a los nuevos tiempos y las nuevas realidades sociales. En su trabajo “*El control del comportamiento en el aula*”,

Fontana (2000), plantea que la naturaleza de las normas escolares se apoya en un sistema de “*sanciones y castigos*” (p. 16); ese sistema se caracteriza por la institucionalización de regímenes de disciplina autoritarios que no abren espacios democráticos y que no permiten ejercer el derecho a la defensa.

Por su parte, Yusti (1992), en el trabajo “*¿Cumplen los castigos una función educativa?*”, señala que los castigos y procedimientos que emplean los docentes para mantener la disciplina en el aula de clase y en la escuela en general, llevan al escolar a asumir inconscientemente una actitud de rechazo visible hacia el docente, quien en lugar de buscar formas de atacarla, crea rivalidad con el alumno al aplicar una diversidad de castigos que hacen difícil el ambiente de relaciones de la escuela, dificultando el proceso educativo. En este mismo sentido, Cajiao (1994), considera que el régimen de jerarquía de la escuela y su capacidad de excluir a quienes no se adaptan a sus exigencias normativas, generan un eficaz sistema de control ante el cual el alumno se ve obligado a obedecer como única forma para permanecer en la institución: “*el maestro además del poder y del control del cual se ha revestido, es un permanente administrador de la justicia*” (p. 111).

Las tensiones y los enfrentamientos que se han generado en la escuela por cuenta de la ampliación de derechos al alumnado, remiten a la reflexión planteada por Arendt (1997), en “*Los orígenes del totalitarismo*”. La autora nos hace ver que la promulgación y la invocación de derechos no necesariamente garantizan que estos se cumplan y también muestra cómo la vinculación que se establece en la Revolución Francesa entre derechos del hombre y ciudadanía, entendida la última como pertenencia a una comunidad política de los sujetos que han nacido y establecido relaciones en un territorio, excluye de la tenencia de derechos a quienes no pueden esgrimir esa pertenencia o hayan sido desposeídos de ella.

En el campo educativo, el hecho de declarar a los niños y a los jóvenes sujetos de derechos, no necesariamente implica que sean vistos como iguales por las autoridades educativas; para el profesorado y los directivos de las instituciones, el carácter de seres

en formación que éstos tienen, debe conllevar un acceso restringido a los derechos, para evitar que con estas garantías se hagan “usos excesivos y abusivos” en nombre de la necesidad de libertad y autonomía; esto nos lleva a afirmar que solo se puede hablar de la existencia concreta de derechos si en la situación real en que viven los sujetos, éstos son considerados libres e iguales.

En Colombia, la resistencia de las instituciones educativas a flexibilizar sus aparatos normativos explica la instauración de derechos de tutela motivados por el mismo reclamo. Por ejemplo, reclamando el derecho al libre desarrollo de la personalidad, hay fallos de tutela de la Corte Constitucional a favor de estudiantes en 1995, 1996, 1997 y 2000; sucede lo mismo con el derecho al debido proceso en los que se falló a favor de los alumnos en 1993, 1998, 1999 y 2000. Para algunos docentes y directivos, estos fallos de la Corte Constitucional continúan siendo inaceptables y los responsabilizan de la insubordinación de los estudiantes, de su desobediencia y de su indisciplina. El principal argumento del reclamo de los maestros es que se han concedido derechos a los estudiantes de manera ilimitada, sin poner en el mismo nivel la exigencia del cumplimiento de sus deberes.

Si bien la promulgación de la legislación por sí sola no implica la toma de acciones de manera automática por los actores sociales, la legislación educativa y la obligatoriedad de cumplirla han permitido a los estudiantes organizarse y actuar en las instituciones educativas como actores políticos, hecho que ha dado como resultado otras formas de ciudadanía, maneras diferentes de habitar el espacio y el tiempo, de reivindicar ideas, discursos y comportamientos antes prohibidos y fuertemente censurados en los establecimientos educativos. Los alumnos de secundaria tienen la percepción de que sus actuaciones en la institución no deben reducirse a cumplir órdenes y normas de manera automática, pues consideran que para tener éxito en la escuela deben ser iguales y tener relaciones de equidad con todos los miembros de la institución educativa; para lograrlo es preciso establecer estrategias, definir objetivos y elegir los medios más adecuados para exigir sus derechos.

Esta nueva forma de pensarse de los estudiantes en la institución educativa, está estrechamente relacionada con su constitución como sujetos políticos, con capacidades para realizar el ejercicio de institución de su ciudadanía. Sin embargo, llama mucho la atención que aunque el punto de partida de las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes es la Ley, en muchas de sus acciones rechazan las formas tradicionales de acción política establecidas por ella; esto explica que las figuras de representación legalmente instituidas, gocen de poco prestigio y aprecio en el estudiantado. Sobre este punto en particular y sin desconocer excepciones, son ya bastante conocidos varios estudios en diferentes regiones del país en los que se evidencia la poca credibilidad y legitimidad que tienen la figura del personero estudiantil y de los consejos estudiantiles, y lo poco que son tenidos en cuenta a la hora de exigir derechos que a los ojos de los estudiantes les han sido vulnerados.

2.4.2 La socialización política

Para este trabajo se han tomado tres definiciones de socialización política: según Funes (2003), *“es el proceso mediante el cual la gente adquiere orientaciones consistentes en cuanto a política en general y en relación con los sistemas políticos en particular”* (p. 190); para Smith-Martins (2000), la socialización política *“es un elemento que ajusta y prepara a los individuos para el ejercicio de roles, asignados o adquiridos, que garantizan la integración y la continuidad del sistema”* (p. 1), y para Lozano (2008), *“se entiende como el proceso mediante el cual un individuo aprende a ser miembro de una sociedad y a ser él mismo, asumiendo los roles y los estatus asignados, o adquiridos en ese proceso”* (p. 350). Hay varios rasgos comunes en estas definiciones. Uno de ellos es que la socialización política facilita a los individuos la adquisición de capacidades para actuar políticamente; un segundo rasgo es que provee recursos que permiten a los sujetos desempeñar roles sociales, y un tercer rasgo común es que la socialización política puede llevar a la búsqueda del bien común y no solamente a la búsqueda del bienestar individual.

Según lo planteado en las definiciones, la formación de la socialización política que se ha abordado tanto dentro de procesos de enseñanza y aprendizaje formales como no formales, “*es la habilitación como miembros, como integrantes, como ciudadanos de instituciones familiares, vecinales, municipales, nacionales y trasnacionales, a los individuos que han habitado o habitan en un estado o país*” (Restrepo, 2008, p. 350). El trabajo de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), señala la socialización política como el “*proceso de formación de las subjetividades políticas*” (p. 31), que implica para los niños y jóvenes la formación de una ciudadanía plena, que facilite a los jóvenes reconocerse como protagonistas de su propia historia, es decir se trata de ayudar a formar sujetos políticos con una nueva manera de pensar, de sentir y de ser sujetos plurales desde la autonomía y desde la conciencia histórica.

El proceso de socialización constituye la base fundamental para que el individuo se haga o no participe de la política, entendiendo la participación política como el conjunto de actividades, interacciones, comportamientos, acciones y actitudes que se dan en una sociedad en forma individual o colectiva, por parte de individuos, grupos o partidos e instituciones, dirigidas a explicar, demandar, influir, o tomar a parte en el proceso de decisiones políticas, en el reparto autoritario de valores (Saucedo, 2008, p. 354).

En cuanto a la evolución de los estudios de socialización política, se puede decir que éstos tomaron mucha fuerza desde finales de los años 50 y en la década de los sesenta del siglo XX. Los primeros estudios se distinguieron por su carácter fundamentalmente normativo y prescriptivo, cuyo objetivo prioritario era identificar aquellos aspectos formativos que aplicados desde las instituciones favorecían la estabilidad política y el orden democrático. Desde intereses teóricos distintos, un relevante conjunto de autores coincidía en una preocupación fundamental, la de cooperar desde las ciencias sociales en el mantenimiento de las democracias y en la conformación de ciudadanos adecuados al sistema.

En una segunda etapa, a partir de la década de los ochenta del siglo XX, se realizaron estudios desde una visión de la sociedad en conflicto, en los que se consideran las desigualdades sociales y se deja atrás la visión armónica y homogénea de la sociedad de los estudios anteriores. “*Se destacan en este cambio de perspectiva los estudios de [Richard] Merelman de 1986 y [Roberta] Sigel entre 1989 y 1995, quienes en sus trabajos contemplan la producción de estabilidad pero también el cambio político*” (Funes, 2003, p. 191). Estos estudios sobre socialización permitirían analizar la formación de comportamientos y actitudes que desembocan en revoluciones o cambios de régimen, así como situaciones de conflicto social o político, tanto de conflicto generalizado como cualquier otro centrado en un contexto o coyuntura; en síntesis, estos estudios buscaban explicar las movilizaciones de protesta de las décadas sesenta y setenta del siglo XX.

Un tercer grupo de estudios añade que hay situaciones y circunstancias de la niñez y la juventud que tienen consecuencias altamente significativas en el comportamiento político en la vida adulta. En estos estudios se mantiene como período clave para la adquisición de valores y orientaciones políticas el transcurrido entre los 15-16 y 22-23 años (Funes, 2003).

El cuarto enfoque también tiene a Richard Merelman entre los autores más representativos. Aquí se destaca el desarrollo de su teoría de la socialización lateral; para este autor, *la socialización lateral* es el proceso por el cual las relaciones que se establecen son voluntarias, igualitarias y transitorias. Merelman parte del supuesto de que en hombres y mujeres existe una mínima estructura formal y la influencia se consigue fundamentalmente mediante la generación de vínculos afectivos (Funes, 2003).

En este tipo de socialización se destacan como agentes fundamentales los grupos de pares, los medios de comunicación, e incorporando los trabajos de Sigel entre 1989 y 1995, podríamos añadir los roles sociales desempeñados en la vida cotidiana con sus marcos de relaciones sociales asociados, las experiencias y contactos en los espacios de trabajo, las

actividades en las asociaciones voluntarias, etc. (Funes, 2003, 62 p. 193).

Este último grupo de trabajos para analizar la socialización política propone varias dimensiones: historia personal, ubicación estructural y condiciones ambientales (Funes, 2003). Estas dimensiones articulan un contexto de complejidad en el que se ubican las acciones de los agentes de socialización, a cuya función se une la acción de otros actores, experiencias o vivencias. De este modo, al incorporar el contexto y las circunstancias, se puede comprender que aún en el caso de unos mismos agentes que tratan de inculcar un mismo contenido normativo puedan encontrarse resultados diferentes.

Como se mostró anteriormente, si bien la socialización política fue durante mucho tiempo abordada en una primera etapa con la explicación de los factores que determinan un tipo de conducta manifiesta como la participación en elecciones, la identificación con grupos o partidos políticos, la filiación a ciertas opciones políticas (Lozano, 2008), recientes estudios han complejizado esta noción; el trabajo de Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz ya mencionado la asimila con el de formación para la ciudadanía:

La formación ciudadana (socialización política) no se relaciona con los discursos y prácticas de adhesión a los sistemas políticos formales (por ejemplo, el comportamiento de voto), sino a la configuración de subjetividad política, en procesos que aproximan los sentidos y las prácticas de acción política, vividas y narradas, en sus contextos de actuación a un orden social democrático, tanto a nivel micro como a nivel macro (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p. 37).

Desde esta perspectiva, podemos decir que los procesos de socialización política permiten y facilitan la construcción de la subjetividad política, en un ámbito en el cual los sujetos viven en una multiplicidad de relaciones (escolares, barriales, etc.) y

aprenden a interactuar con los demás poniendo en funcionamiento reglas y normas sociales. En cuanto a los agentes de socialización política, si bien hay varios, -la familia, el Estado, la escuela-, en este trabajo solo se hará referencia a este último. Algunos estudios han reflexionado sobre la función de esta institución en los procesos de socialización política, atendiendo principalmente a las nuevas necesidades de formación de sujetos individuales y colectivos para la convivencia y la acción en nuevos espacios políticos.

Con estas posturas y exigencias frente a la escuela es claro que actualmente su función de agencia socializadora política no puede ser soslayada y se enmarca con mucho vigor en sociedades altamente complejas. A esto se debe la preocupación y la insistencia en la discusión de temas sobre ética, valores y educación pluricultural que se han generado en el campo educativo en los tiempos actuales (Smith-Martins, 2002, p. 8).

Almond y Verba (2003), reconocen la escuela como espacio de socialización, porque desde su punto de vista, allí se imparten enseñanzas como la obediencia a las leyes, se refuerzan los valores y símbolos patrios y la aceptación del sistema de gobierno; sin embargo, estos autores aclaran que la socialización que la escuela realiza no es la misma para todos los sujetos, “*los que mayor educación reciben tienen más oportunidades de participación política*” (p. 50). Lo que sugiere este planteamiento es que el acceso a la educación formal —a la escolaridad— determina la socialización y ésta, a su vez, las posibilidades de actuación política de los individuos.

En la misma línea, Calvo (2003), señala que la institución escolar tiene un importante papel en la socialización del niño y de la niña porque en la escuela se aprende y se incorporan hábitos sociales que se han aprendido en la familia. “*El colegio ofrece a los niños y niñas la posibilidad de asumir relaciones horizontales, que constituirán una experiencia de vida en su socialización como sujetos pertenecientes a una comunidad*” (Calvo, 2003, p. 77).

Como ocurre con la categoría subjetividad, los nuevos tiempos y las nuevas realidades abren otros caminos para la categoría socialización política; sin decir tajantemente que los estudios han superado por completo las perspectivas culturalistas e institucionalistas, han surgido otras formas de abordar la categoría que pretenden entender los nuevos procesos de socialización y su influencia, alejándose de la concepción clásica del aprendizaje, entendido en términos de jerarquía y autoridad. (Funes, 2003). Esta perspectiva asume que no hay agentes ni espacios de socialización de mayor o menor jerarquía; lo que se presenta es la hibridación de voces, actores, culturas, mediaciones y medios, que complejizan cualquier escenario de socialización política.

Desde esta concepción, se deduce que la socialización no es un proceso unidireccional, sino que el individuo está marcado por los valores de su sociedad y aprende ciertas normas y reglas; pero él puede cuestionar, mediante su actitud y su función social, ciertos aspectos de la misma. Por tanto, la socialización no es un simple mecanismo de repetición, sino la yuxtaposición de diferentes culturas y subculturas que conviven en una misma sociedad. El aprendizaje político es, fundamentalmente, informal y latente, por cuanto los sujetos van creando su imagen del mundo político en un entorno próximo con unas características sociales, políticas y culturales específicas que introducen unas determinaciones decisivas (Gómez, 1999).

La importancia de utilizar la socialización política como categoría de análisis se deriva de considerar que toda concepción, perspectiva y práctica social que pueda ser caracterizada como política es producto de un aprendizaje; la socialización política es definida aquí como el conjunto de procesos de internalización, objetivación y legitimación del orden social desde el cual se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos.

La preocupación por el debilitamiento de la escuela como espacio propicio para la socialización y como agente socializador, ha provocado investigaciones tanto en el ámbito internacional como en el nacional. Es particularmente valioso por la cobertura de

la muestra, el trabajo de Astiz (2008), titulado “*La socialización política de los adolescentes, un análisis comparado trasnacional*”, (p. 11) que utiliza una encuesta que incluye variables como socialización política, participación, acceso a los derechos, escolarización, características del régimen político y situación socioeconómica de la familia. Se aplicó a 90.000 estudiantes entre 14 y 18 años, en 27 países —entre ellos Colombia— de diferentes continentes. Algunas conclusiones que se resaltan del estudio son las siguientes: los países desarrollados producen mayor conocimiento cívico entre sus estudiantes; el régimen político y la situación socioeconómica y cultural de la familia en la que crecen los estudiantes impacta su formación ciudadana; la escuela y lo que en ella ocurre (los aspectos técnicos, curriculares y sociales) permiten explicar los niveles de formación ciudadana en los estudiantes; el proceso y las expectativas de escolarización de los educandos determinan los niveles de rendimiento y socialización política de los educandos; es decir, si los alumnos tienen mayor exposición al sistema democrático, tienen mayor conocimiento del funcionamiento de las instituciones democráticas y desarrollan habilidades que reproduzcan modelos democráticos (Astiz, 2008).

Algunos trabajos empíricos realizados en Colombia y otros países de la región sobre estas discusiones, han arrojado reflexiones como las siguientes: en un estudio realizado con jóvenes universitarios en Chile, Sandoval y Hatibovic (2010), concluyeron que para comprender cómo se estructura la relación entre los estudiantes y las prácticas políticas, se deben considerar los procesos a partir de los cuales éstos construyen los contenidos y las relaciones básicas que dan a sus representaciones de lo social. Estos autores parten del supuesto de que la socialización política primaria ejerce una influencia diferencial y determinante sobre la configuración del sistema de representaciones de cada generación, porque en efecto, como proponen algunas teorías sobre socialización política ya citadas, las actitudes básicas frente a la sociedad se adquieren en la niñez, principalmente por medio de la familia y la escuela.

El problema planteado nos refiere al fenómeno de socialización política; o sea, al proceso de aprendizaje y cambio de las valoraciones,

preferencias, lealtades y simbologías políticas que comienzan desde la temprana edad y que explican el tipo de relación que establecen los jóvenes con la política, en tanto cultura e institución. Es decir, estamos ante la pregunta parsoniana por cómo la sociedad ajusta a los individuos para el ejercicio de los roles y funciones de una cultura política que garantiza la continuidad del sistema social, pero también ante la pregunta por la discontinuidad y el cambio social. La socialización política tendría una naturaleza doble: no se trataría solo de la transmisión o reproducción de las pautas de una cultura política hegemónica, sino también de su ruptura, renovación o reconstrucción (Sandoval y Hatibovic, 2010, p. 17).

Lo que se destaca es que la socialización política se refiere a la historia política de los individuos y las colectividades, a ese conjunto de procesos mediante los cuales se construyen y configuran los aspectos directamente relacionados con el modo en que las personas nos organizamos y participamos de los asuntos públicos. *“Dichos procesos, considerados en el más amplio sentido, configuran escenarios, actores y discursos que en interacción permanente determinan el horizonte político de los sujetos y la sociedad”* (Castillo, 2003, p. 33).

Algunos investigadores rescatan el papel de la escuela como institución socializadora, como un espacio de formación del pensamiento político heredado de la familia (Sandoval y Hatibovic, 2010). Otros consideran que en la dinámica de la sociedad actual, la escuela ha perdido su preeminencia como instancia de educación y socialización de niños y jóvenes, y por tanto, no puede tener un papel trascendental en la generación de valores y prácticas políticas. Una de las autoras que defienden la última posición es Castillo (2003), quien desde su experiencia en investigaciones de la escuela colombiana lo plantea así:

Existe una tensión central entre la cultura escolar y la demanda democrática de sus actores. En el primer caso, se trata de las esferas

simbólicas con las cuales se representan, se legitiman y se instituyen las formas de poder y autoridad en el mundo escolar, que suponen una concepción institucionalizada de los individuos respecto a sus roles en la organización escolar. En el segundo plano, aparecen las presiones por una transformación radical de la institución educativa que haga de ésta un escenario de progresión democrática, es decir, de deliberación acerca de los intereses, las necesidades y las expectativas de los estudiantes (p. 35).

Esto último se expresa sobre todo en la inconformidad de los estudiantes respecto al modo como está organizada la escuela, por su tradicional autoritarismo y la centralización del poder; lo interesante es que estas demandas parecen ser el efecto de una concepción de la democracia como un asunto de derechos y libertades individuales (Castillo, 2003). Esta tensión entre la supervivencia de la cultura escolar y la progresión democrática dentro de la escuela, hace visible las tensiones entre la socialización y la subjetividad. Se cuestiona así el modo en que la escuela ha abordado históricamente fenómenos como la diversidad y la pluralidad de los estudiantes, pero sobre todo se aviva el debate sobre el sujeto que subyace a las teorías sociales y pedagógicas que determinaron el surgimiento de la escuela.

Gómez-Carbonero (1999), resalta que frente al debilitamiento de la escuela como agente de socialización, otros agentes han ganado mucha importancia; los grupos de iguales, amigos, asociaciones, grupos informales y los medios de comunicación son transmisores directos de informaciones y de opiniones políticas y constituyen filtros a través de los que el sujeto percibe e interpreta los fenómenos políticos; la integración y la interacción de los estudiantes con estos otros agentes de socialización puede influir en la asimilación de un conjunto de nuevas significaciones y prácticas políticas y en la consecuente transformación de su comportamiento político.

Mediante la socialización, tal como se ha señalado, los estudiantes aprenden a interiorizar los valores sociales del grupo o comunidad de pertenencia y las normas de

comportamiento, mediante la interacción, identificación e interiorización de los mismos; finalmente, adquieren un rol, un status social y desarrollan un comportamiento social.

2.4.3 La subjetividad política

La categoría subjetividad ha tomado mucha importancia en los últimos años en estudios de ciencias sociales en los que se aborda la relación entre el sujeto y la sociedad, o entre el sujeto, la sociedad y las instituciones políticas. Según Adriana Isabel Orjuela (2009), el término “*surge en los debates de la contemporaneidad en que la construcción de la ciudadanía, la democracia y la participación son los nuevos paradigmas de la vida política*” (p. 22).

Para este trabajo se han tomado dos definiciones de subjetividad, una de José Manuel Saucedo (2008), para quien la subjetividad “*es el proceso complejo y general de la configuración política del ser humano a través de los procesos de socialización, con la intención de contribuir en la comprensión del ser humano como sujeto*” (p.347), y la definición de Harlene Goolishian y Harold A. Anderson (2008), según la cual “*la subjetividad se refiere al núcleo fundamental inherente a la condición humana como diferenciadora del ser humano de las demás sustancias conocibles y observables*” (p. 350).

Desde el punto de vista de estos autores, a partir de la subjetividad cada ser constituye un suceso independiente en el universo, un sistema motivacional cognitivo y afectivo singular, único, delimitado e integrado que es el centro de la conciencia, el juicio y la vida emocional. De estas dos definiciones de la subjetividad, se pueden resaltar dos aspectos importantes: en primer lugar, el desarrollo de la capacidad de sentir, pensar, expresar y actuar políticamente desde lo individual y lo colectivo, es decir, la adquisición de una conciencia política; en segundo lugar, la preponderancia que en este proceso tiene la socialización de los individuos en todos los ámbitos sociales en los que se desenvuelven. Lo que se plantea es que la subjetividad es emancipadoramente potente; de Sousa-Santos (1998), señala que “*la subjetividad política se constituye en el*

espacio por excelencia para la producción de sentido, para este caso sentido político, sobre el cual los sujetos construyen realidades posibles o transforman existentes” (p. 156); además complementa la idea planteada por Félix Guattari (1998), cuando expresa que: “La subjetividad incluye el conocimiento, las construcciones simbólicas e imaginarias de los saberes que entretienen lo simbólico, lo social y lo singular para la construcción de la realidad” (p. 87).

En cuanto al enfoque de abordaje de la categoría subjetividad, en este trabajo se tiene en cuenta la recomendación de Zemelman (1997), en el sentido de no reducirla a mecanismos propios de la individualidad del sujeto, pero tampoco a una reconstrucción de las condiciones externas que la determinan.

En esta perspectiva, se plantea tener que encontrar aquello que sea básico de la subjetividad siguiendo un enfoque no psicologista. Pensamos que una alternativa es el mundo conformado por las necesidades como expresión sintética del movimiento en el tiempo y en el espacio tanto del individuo como del colectivo, ya sea en el plano de la familia, de una red de relaciones primarias, de un espacio territorial determinado, o de otra entidad mayor de lo colectivo, ilustraciones todas estas de lo que hemos llamado nucleamientos de lo colectivo (p. 22).

El reto es, según este autor, construir una definición de subjetividad constituyente que no se reduzca a las variables psicológicas, pero tampoco se resuelva como simple expresión de procesos macro-históricos.

Tanto este reduccionismo subjetivista que parte de una falsa dicotomía entre el individuo y la sociedad, como un reduccionismo objetivista que plantea las acciones sociales como determinadas por la estructura social, simplifican el problema priorizando los que no son más que elementos constituyentes aislados de las subjetividades sociales. Ambas posiciones crean un obstáculo metodológico para la investigación, ya sea porque

eliminan lo subjetivo invocando un determinismo estructural o porque suprimen el carácter original y social de los fenómenos colectivos reduciéndolos a las voluntades o irracionalidades de los sujetos que los componen (Fernández & Ruiz, 1997, p. 96).

La concepción de subjetividad de este trabajo toma distancia también de aquella del sujeto cartesiano.

Un sujeto que se confunde con el individuo aislado, único y libre, este sujeto es producto del espíritu de la modernidad y del contexto de la ilustración, momento en el cual la concepción de libertad desde el uso de la razón, fue decisiva en la construcción del sujeto (Orjuela, 2009, p. 19).

Con su concepto de *enteridad*, Maffesoli (2004), quiso subrayar que la construcción de subjetividad no es un proceso unidimensional sino complejo, que integra múltiples dimensiones: “*razón, cuerpo, sentimientos, emoción*” (p. 56). El sentido de la vida del sujeto no está dado por su trascendencia, por su categoría de ser racional, sino que surge de sus encuentros, de sus afectos, de sus percepciones, producidos en los territorios donde se transita, en sus procesos de des-territorialización y re-territorialización (Piedrahita, 2007).

Para abordar hoy la categoría de subjetividad y de sujeto, es conveniente tener presente la crisis que desde mediados del siglo pasado han tenido los principios, los valores y las bases sobre las cuales se sustentó el discurso de la modernidad. Esto es útil por cuanto la idea de sujeto racional ha cambiado. Lo que tenemos hoy es una completa fragmentación de la realidad individual y social que exige otra concepción de sujeto que diste de la predominante, el sujeto como absoluto, transparente y soberano. Vivimos ante sujetos que en medio del caos y de la incertidumbre se construyen individualmente, pero también desde los colectivos de los cuales hacen parte.

En este sentido, Fernández-Rivas y Ruiz-Velasco-Márquez (1997), proponen hablar de “*subjetividades emergentes, para aludir a un proceso de construcción de los sujetos siempre transitorio, que alude a subjetividades fragmentadas, contradictorias, no unitarias, atravesadas por elementos irracionales y conflictivos*” (p. 98). Ejemplo de estas subjetividades son los jóvenes estudiantes homosexuales y transexuales. Según estas autoras, las subjetividades pueden ser en determinado momento un elemento aglutinador y homogeneizador del proyecto colectivo; pero en otros momentos pueden crear discontinuidades y rupturas en lo colectivo, ya que expresan tiempos y espacios singulares de afectos e intereses. Por ello, no hay individuos aislados participando en lo colectivo, sino subjetividades en las que circulan múltiples voces, tanto en el enunciado como en los códigos que proceden de diversas redes de relaciones (Fernández y Ruiz, 1997).

En lo que tiene que ver con la construcción de la subjetividad, según la investigación de Lozano (2008) sobre jóvenes, el proceso de subjetividad se define por las percepciones, las creencias y las experiencias, en su formación tanto objetiva como subjetiva de su condición de sujetos políticos; uno de los argumentos del trabajo de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), es que:

La formación de subjetividades políticas implica la formación de su ciudadanía plena, al crear las oportunidades y condiciones para que los sujetos puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos orientados al bien consensuado, con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión para leer su propia historia y la de su realidad (p. 30).

La construcción de la subjetividad política requiere entonces sujetos que conocen, cuestionan y critican su realidad social; no se trata de individuos inactivos, inermes ante lo que ocurre en su entorno, sino todo lo contrario; desde este enfoque y teniendo en cuenta su carácter histórico y social, la construcción de la subjetividad

política requiere toma de conciencia, conocimiento de sí mismo de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades (Lozano, 2008).

En palabras de Cubides (2004), se trata de *“abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una auto-referencia subjetiva, es decir, de la reflexión de su propia libertad”* (p. 119). Desde esta perspectiva, el trabajo de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), identifica la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación entre acción vivida y narrada y la redistribución del poder, como tramas de la subjetividad que tienen qué ver con la posibilidad de decidir y actuar de los jóvenes en los contextos sociales y con las formas de vivir el poder en dichos contextos.

Como la subjetividad se refiere al campo de acción y representación de los sujetos, siempre establecidos en condiciones históricas, políticas, culturales y económicas, ésta es una categoría de análisis muy útil para abordar reflexiones sobre la educación y las ciencias sociales en la actualidad, porque es un núcleo articulador de las problematizaciones que se pronuncian alrededor de aspectos como la ciudadanía, la ampliación de los límites de la libertad, la formación para la producción y el consumo y la cohesión social (Martínez y Neira, 2009). La subjetividad es una categoría potente que aglutina y tensiona diferentes posturas disciplinares que dan cuenta, en forma fragmentada, de la realidad individual.

Hoy lo social reclama nuevas formas de estudiar y de comprender los sujetos en sus múltiples posibilidades, desde los niños, los jóvenes, los adultos, así como desde los diferentes credos, políticas e ideologías, razas o formas de vivir la sexualidad (Martínez y Neira, 2009, p. 19).

Esta vitalidad de la categoría subjetividad a la que se ha venido haciendo referencia, debe ser contextualizada hoy, en los nuevos tiempos, en los que no solo se están gestando nuevas formas de interacción, sino que también hay profundas modificaciones en lo que se ha reconocido como el sujeto de la modernidad (Mejía, 2004).

Esos sujetos que produce el modo de ser del capitalismo actual son volátiles, múltiples, cambiantes, flexibles, creativos, transformadores de su realidad y la de su entorno, porque ese es el consumidor ideal y porque ese es el que mejor puede aportar al conocimiento que hoy necesita el capital para aumentar sus tasas de ganancia. A su vez, ese es el individuo que está en mejor disposición de consumir los bienes inmateriales que se producen a través de los medios de producción contemporáneos, esto es la industria cultural: música, video juegos, moda, cocina, turismo, estética corporal, deportes, espectáculos, software, etc. (Álvarez, 2009, p. 11).

Según los planteamientos de Álvarez-Gallego (2009), en los dispositivos telemáticos contemporáneos estarían las claves para entender cómo se producen hoy los sujetos, qué tipos de sujetos y por medio de qué mecanismos se producen. Estaríamos asistiendo a la transformación de la realidad, sus teorías y sus instituciones, al surgimiento de nuevas formas de subjetivación.

Aquellos estudios que aborden nuevas miradas de la categoría subjetividad, no pueden desconocer que la problemática de los sujetos y de su conocimiento incluye cuestiones como el modo de leer el sistema de necesidades y las prácticas orientadas a satisfacerlas, así como las mediaciones constitutivas de visiones y vivencias. De allí que Lozano (2008), reitere la necesidad de hacer investigaciones acerca del estado actual de los conocimientos políticos y sociales, creencias, actitudes y valores de los jóvenes y otros grupos sociales, siempre partiendo de la idea de sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, que ocupan un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas que influyen de forma directa en la construcción de su subjetividad.

En cuanto a las limitaciones que puede tener la subjetividad como categoría de análisis, Fernández y Ruiz (1997), señalan la importancia de tener cuidado con simplificarla, con posiciones que la asimilan con subjetivismo, desde las cuales el sujeto es concebido como causa y la realidad social se reduce a los estados de un sujeto entendido como consciente; este abordaje de la subjetividad llevaría equivocadamente a pensar que para encontrar la causa de los fenómenos sociales, bastaría rastrear las motivaciones de los sujetos, reduciendo entonces el problema a la intencionalidad de los actores.

Una ventaja de la categoría subjetividad frente a otras como la identidad, es que la segunda consiste en ubicarse en un mundo predeterminado, en un espacio social específico, desde donde se trata de saber quiénes somos y de dónde venimos (Rodríguez, 2000). La subjetividad política supera la noción estática de las identidades, se aleja del concepto de identidad *“como lo que es y lo que se tiene, como la auto-representación de los actores sociales en el tiempo y en el mundo de vida que los engloba”* (Aceves, 1997, pp. 2-3). En síntesis, se considera importante plantear como dimensión de análisis la subjetividad política porque esta alude a un abanico de percepciones, representaciones, ideas, sentimientos, expectativas y deseos que orientan las prácticas sociales de los sujetos.

La construcción de la subjetividad política requiere la autoconciencia y el autoconocimiento de los sujetos y la disposición de participar para cambiar y eliminar aquellas estructuras que influyen negativamente sobre las relaciones sociales que configuran las identidades. Lozano (2008), en este trabajo aborda la categoría subjetividad en relación con otras como la comprensión y la conciencia históricas.

En investigaciones sobre el mundo juvenil, estas dos dimensiones analíticas han sido ampliamente trabajadas por Kriger, cuyo planteamiento central es que sólo el desarrollo de la comprensión histórica puede proveer la reflexividad, *“el reconocimiento del carácter multifacético del mundo y la conciencia para intervenir en él; solo la comprensión histórica habilita el despliegue de la potencia política de los jóvenes”*

(Kriger, 2011, p. 3). En este sentido, la construcción de la subjetividad política y la comprensión histórica son herramientas que habilitan la acción política y facilitan la formación de la conciencia histórica, entendida como la posibilidad de interpretar la herencia histórica de los sujetos políticos del presente, de disentir con los significados constitutivos de la realidad social históricamente construida y renegociarlos. Es decir, trabajar sobre el desacuerdo para construir nuevas realidades e historias plurales propias, como agentes conscientes de estar construyendo y transformando intencionalmente el mundo del cual se forma parte.

2.4.4 Derechos, socialización y subjetividad política en la escuela

La reflexión sobre subjetividad, socialización política y reivindicación de derechos en la escuela es, en este caso, un esfuerzo por integrar el análisis de lo micro y lo macro-social; las cotidianidades y las coyunturas que atraviesan los agentes en la institución escolar que son, a la vez, constitutivas de los sujetos sociales. Se parte del hecho de que en las sociedades contemporáneas las transformaciones de la estructura social han impactado significativamente en los procesos de constitución de los sujetos, afectando las representaciones y subjetividades políticas sobre las cuales se estructuran los individuos y los grupos sociales (Sandoval y Hatibovic, 2010).

Cambios como el desarrollo tecnológico, la revolución de las comunicaciones, la flexibilización del empleo y la transformación de los sistemas de valores, son procesos que han tenido importantes repercusiones en la política, la familia, la escuela y la construcción de los proyectos de vida de los ciudadanos de nuestra época; de allí que los universitarios y los estudiantes de secundaria y otros grupos sociales constituyan los sujetos en los cuales se pueden identificar y analizar embrionariamente las transformaciones estructurales por las que atraviesa y en las que se proyecta la sociedad actual, y las consecuencias que éstas generan sobre la conformación de un nuevo tipo de subjetividad (Sandoval y Hatibovic, 2010).

Son la generación que experimenta en carne propia la expansión de los medios de comunicación de masas, la masificación del acceso a las tecnologías y a los lugares de consumo. Son los jóvenes que acceden casi universalmente a la educación secundaria, que se socializan en el marco de una democracia representativa ‘imperfecta’ y que interactúan intensamente a través de las redes sociales de internet (Sandoval y Hatibovic, 2010, p. 23).

El programa institucional bajo el cual fue creada la escuela estaba enmarcado dentro de la empresa de un modelo cultural ideal; dicho en otras palabras, *“el programa institucional fue definido por un conjunto de principios y valores concebidos como sagrados, homogéneos, que no debían ser justificados”* (Dubet, 2004, p. 17), pero con el paso del tiempo y la transformación de la política, la economía, la sociedad y la cultura, este modelo y este programa institucional sucumbieron.

Según Deleuze (1995), las instituciones disciplinarias como la escuela están sufriendo fuertes cambios, y en este contexto las tecnologías digitales adquieren una importancia fundamental: por un lado, sirven de vehículo a una acelerada transformación del capitalismo que parece fortalecerse con la metamorfosis y, por otro, instauran una nueva lógica de poder que impulsa la proliferación de nuevos cuerpos y nuevas subjetividades. Es un proceso de desinstitucionalización marcado por el debilitamiento y la crisis de las instituciones sobre las que se organizaba el mundo moderno; nuevas dinámicas sociales influenciadas por los avances tecnológicos y científicos en todos los campos traspasan los límites de los espacios de las instituciones y las convierten en una superficie imposible de uniformizar.

En esta experiencia de subjetividad que posibilitan los entornos informáticos y los vínculos en la red, es posible volver a hacer visible una idea de subjetividad, no ya como estructura fija y cerrada, sino como organización emergente en un entramado de relaciones. Las tecnologías digitales muestran de manera palmaria a la subjetividad como invención y

devenir, pues quien deviene nunca es completo, quien deviene está en constante construcción, perpetuamente arrancado de sí para ser otro, creando ficciones para inventarse a sí mismo (Deleuze, 1995, p. 280).

Según Giaccaglia, Méndez, Ramírez, Santa María, Cabrera, Barzola y Maldonado (2009), el surgimiento de diferentes modos de subjetivación que constituyen el devenir singular y social, llevan a sostener que hoy se construyen múltiples subjetividades, sede de pasiones encontradas y en lucha que abandonan la pretensión de dominio de la realidad y de sus circunstancias, que pierden las seguridades que otorgaban los límites, la familia, la escuela y la universalidad de la verdad.

Los cambios que se han dado en las últimas décadas en la organización social de la escuela y, por ende, en las relaciones entre sus miembros, hacen parte de un modo de funcionamiento en el cual esta institución ya no puede ser concebida como un sistema unificado. El funcionamiento de la escuela como un mercado, el desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y los profesores y la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, además del hecho de que la socialización y la subjetivación de los individuos no se realizan ya solamente en la transmisión de roles, son situaciones que demuestran que en muchos aspectos la institución escolar de hoy se diferencia de la escuela de ayer (Palacios, p. 29).

Como se planteó al principio de este texto, la escuela de hoy, en crisis y transformación, es escenario de construcción de subjetividad, demanda de derechos y producción de socialización política, que la convierten en contexto y fuente de prácticas políticas. En esta escuela formadora de sujetos y productores de sentidos y de saberes (Huergo, 2000), se viven múltiples relaciones entre una variedad de sujetos sociales y proyectos; es un espacio social emergente resultante de la inestabilidad y el desborde de las instituciones modernas.

En este orden de ideas, es necesario señalar que hay al menos dos aspectos fundamentales para los cuales el asunto de la construcción de subjetividades y la

socialización política son relevantes: el orden social y la transformación del mismo (Retamozo, 2009). En el caso específico del ámbito escolar, la socialización está vinculada a la subjetividad porque en ella se produce una puesta en cuestión de la naturalización del orden mediante la reivindicación de derechos, que posibilitan nuevos sentidos para significar las relaciones sociales. En este sentido, las subjetividades comienzan a desplazarse y constituir nuevos espacios de enunciación a partir de una rearticulación de la vida escolar. La configuración de la subjetividad en lugares como la escuela implica la posibilidad de construcción de sujetos con capacidad de acción.

Se trata de la construcción de micro-universos políticos colectivos por medio del proceso de socialización política, por el que los sujetos (estudiantes) adquieren los valores, ideologías y creencias que conforman su subjetividad política. La imagen que perciben estos sujetos socializados del mundo político de la escuela y del exterior, es asumida y transmitida mediante un conjunto de concepciones, discursos, ritos y símbolos que configuran su imaginario político.

En otras palabras, los procesos de socialización política y de construcción de subjetividades en la escuela actual, están atravesados por un reavivamiento en la reivindicación de derechos. Giaccaglia y otros (2009), lo plantean como visibilización de los derechos, es decir, los diversos modos que hoy encuentra nuestra sociedad para hacer visibles sus demandas, un modo específico de aparición de los sujetos y de los colectivos en el espacio escolar, caracterizado por su capacidad de constituirse como sujetos de demanda y proposición en diversos ámbitos vinculados con su experiencia. Los mismos autores llaman a este fenómeno *ciudadanización* y lo definen como el proceso por el cual los sujetos fusionan su expresión individual con la esfera pública por medio de la consecución y el ejercicio de sus derechos. La ciudadanización implica el juego entre la socialización y la subjetivación, que constituye un proceso de naturaleza individual y social y es el proceso de construcción de la subjetividad política.

Desde el punto de vista anterior, la universalización de los derechos y su extensión a las instituciones educativas convierte a los estudiantes no solo en sujetos de

derecho; los reconoce como verdaderos actores con voz y voto en la escuela, de tal manera que preguntarse por los jóvenes que habitan las instituciones educativas de secundaria, no solo llevará a comprenderlos sino también a interpretar las formas como se configuran su subjetividad, su socialización y sus marcos de referencia en lo político.

La toma del discurso de los derechos en la escuela secundaria ha significado la aparición de expresiones juveniles emergentes y nuevas formas organizativas, que no son necesariamente aceptadas por el mundo adulto porque se distancian del espacio político convencional y su concepción del poder. O bien porque estas prácticas se ubican dentro del periodo transitorio del desarrollo del actuar y pensar del joven, lo que implica que para estas prácticas sea imposible ser gestoras de acciones significativas y creativas. En resumen, cuando aparece en escena el alumnado de la escuela secundaria exigiendo sus derechos, se originan tensiones: se usa y se adapta lo viejo y lo nuevo, se mueven los linderos de la autoridad y el poder y se crean otros espacios de socialización, porque esas exigencias que son portadoras de significados o transformadoras de ellos, tienden a modificar el orden, lo retan o lo recrean.

La construcción de la subjetividad política en estudiantes de secundaria encuentra condiciones y oportunidades en contextos de socialización en los que se puede expresar y actuar, con miras a cuestionar y transformar las relaciones de poder entre los adultos y ellos, y que se basan en la cooperación, el respeto, la equidad y la reivindicación de derechos.

Las vivencias de niños y jóvenes en una escuela democrática les facilitan mejores condiciones para construir procesos de interacción justos y equitativos, tanto en la vida cotidiana como en aquellos contextos más amplios, que en un sentido o en otro afectan sus relaciones sociales. En consecuencia, los discursos y las prácticas políticas estudiantiles no se adhieren a los sistemas políticos formales, relacionados con elecciones y votos, sino a procesos que aproximan sentidos y prácticas de acción política en contextos regidos por principios de igualdad, equidad, libertad y justicia. Esto en escenarios escolares de pluralidad centrados que le apuesten a una clara adhesión a la

democracia basada en procesos organizados y colectivos de confianza social y reciprocidad.

A manera de síntesis

La perspectiva teórica de investigación es la Sociología de la acción, más concretamente el enfoque de la Sociología de la experiencia propuesta por Dubet. En la propuesta teórica de este autor se concibe la experiencia como una combinación de lógicas de acción, se parte de la idea de que el sujeto se construye socialmente en una heterogeneidad de lógicas y racionalidades de acción, en el trascurso de múltiples y fragmentadas vivencias. Dicho sujeto construye una subjetividad que dota de sentido y coherencia a una experiencia por naturaleza dispersa, lo que es socialmente posible gracias a la diversidad de las lógicas de acción y a las dimensiones del mundo social, así como a sus tensiones (Corcuff, 1998).

Esta propuesta sociológica no se alinea completamente con aquella según la cual el orden social se explica por el hecho de que la conducta de los actores, su subjetividad, proceden de la interiorización de los valores, las normas y las restricciones del sistema; *“el actor actúa según las leyes y las necesidades del sistema; la integración sistémica y la integración social son dos caras de la misma realidad”* (Dubet, 2011, p. 110). Los actores tienen intencionalidad, son libres y persiguen objetivos propios, pero estos están fijados por normas, papeles, valores y mecanismos de control social que son formas de interiorizar las reglas del sistema social; esa concepción de la acción concede un papel central a la socialización y las instituciones.

Para Dubet (2011), desde hace más de treinta años la teoría sociológica da cuenta de mutaciones sociales y culturales en diferentes ámbitos. Estamos ante evidentes transformaciones en los procesos de socialización que se alejan de la postura anterior. Desde su punto de vista, varias teorías de la acción han demostrado que en la sociedad los papeles tradicionales se transforman, que cada cual negocia más o menos su propia socialización y se afirma como un sujeto al interpretar ampliamente los papeles que

tiene. Se trata de sujetos deseosos de conducir su vida según normas percibidas como auténticas y personales, actores racionales que tienen la capacidad de optimizar sus intereses.

Desde los postulados de Dubet, más que oposición hay reciprocidad de perspectivas entre la tentativa de explicar los hechos por la naturaleza de la vida social y la de explicar las transformaciones del sistema social por las mutaciones de sensibilidad subjetiva; este autor sugiere que el problema teórico central es el de la naturaleza de las relaciones entre subjetividad y objetividad, entre el actor y el sistema. Opta por una teoría de la articulación de la subjetividad de las prácticas y del funcionamiento de la vida social, partiendo del principio de que la acción es totalmente social y, por ende, determinada, pero al mismo tiempo es una acción que supone que los individuos actúan, optan y, en cierta medida, son sujetos.

Para el contemporáneo sociólogo francés, existen dos maneras de hacer investigación sociológica: a partir de la teoría, desde las grandes obras, a fin de construir sus marcos de interpretación, y a partir de problemas empíricos a fin de preguntarse qué respuestas teóricas exigen; esta es según él la vía que sigue, y también la vía que se quiere seguir en esta investigación sobre el mundo escolar. En consecuencia, una lectura comprensiva de la experiencia escolar de la reivindicación de derechos tal y como lo sugiere Dubet (2011), requiere de la observación de actores escolares que se inscriben en diferentes racionalidades y lógicas, contemplar a los estudiantes como actores que reflexionan y actúan desde diferentes intereses. La sociología de la experiencia social, en este caso de la experiencia escolar, propone la comprensión de lógicas de acciones diferentes, a veces opuestas, que los actores (los estudiantes), combinan y jerarquizan a fin de constituirse como sujetos. *“Es un desplazamiento de la sociología hacia los actores, sus prácticas, sus compromisos, sus justificaciones, sus diversas construcciones de la realidad”* (p. 62).

Uno de los grandes aportes de la teoría de Dubet ha sido su reflexión sobre las instituciones; en el marco de dichas reflexiones este autor concluyó que durante mucho

tiempo el trabajo de educar se realizó en el marco general de un programa institucional, una estructura simbólica relativamente estable que organizaba el sentido mismo de la relación pedagógica y de la actividad de los actores. Pero con la masificación escolar todo cambió; las tres funciones que definían el sistema escolar (socialización, enseñanza y subjetivación) se mezclaron en forma contradictoria y creciente. Las tensiones que el sistema regulaba mediante rígidas órdenes escolares, se desplazaron al centro mismo de la experiencia de los actores. La escuela de masas acoge a todos los estudiantes y con ellos, a la adolescencia, los problemas sociales y el juego de los intereses personales. *“Los muros del santuario se derrumbaron y la escuela ya no es un orden regular, los establecimientos de educación se resisten a la democratización y a la laicización que, sin embargo, contribuyeron a instaurar, sin proponérselo la escuela ha cambiado profundamente su naturaleza sin asumir las consecuencias”* (Dubet, 2011, pp. 81 y 83).

La reflexión de Dubet sobre la escuela ha concluido que su masificación ha sido una auténtica revolución; la gestión de los problemas y de las diferencias escolares se delegó a la periferia y a cada individuo; con los estudiantes en el centro se derrumbaron las murallas del santuario, el centro de la institución escolar se desplaza del saber, del conocimiento y de la cultura hacia distintos individuos que desenvuelven parte de su subjetividad y de su socialización en la escuela, pero gran parte fuera de ella. La invasión de la sociedad y sus conflictos (los problemas de la adolescencia, la pobreza y precariedad en que viven muchas familias, los problemas de los barrios) se volvieron también los principales problemas de una escuela que debe protegerse para seguir siendo escuela. Los estudiantes ya no están dispuestos a reconocer la autoridad del profesor como natural y obvia; esperan ser convencidos de la utilidad de los estudios, ya sea de su interés intelectual o de su interés social (Dubet, 2011). La escuela abrió las puertas a la sociedad en momentos en que es invadida por una aguda problemática social, es objeto de demandas por un funcionamiento democrático, igualdad de oportunidades, calidad y pertinencia en la educación que imparte; así pues, nos encontramos frente a otro orden escolar, con una nueva socialización, nuevas subjetividades y reivindicación de derechos de distinta naturaleza.

A continuación se presentan las condiciones internacionales y nacionales en las cuales emerge el tema de la democratización y más específicamente el tema de los derechos en la escuela colombiana.

3. LA EDUCACION PARA LA CIUDADANÍA Y LA DEMOCRATIZACION DE LA ESCUELA EN COLOMBIA CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO

Cada tres o cuatro meses yo citaba a los representantes de grado y consejeros de bienestar para una reunión para hacer la preguntas sobre sus necesidades, yo preguntaba cuáles son las dificultades que ustedes ven en la institución, y decían bueno que hay problemas de goteras, que esto está dañado, entonces mi papel es como de informarle a los directivos las necesidades, los arreglos, mandé una solicitud para el arreglo del salón de idiomas de once de la mañana. Me han tenido mucho en cuenta para la solución de estos problemas, se han tapado goteras, se han pintado paredes. El gobierno escolar es muy importante porque le permite a los directivos conocer la perspectiva de los estudiantes, es muy importante nuestras funciones tanto para los directivos como para los estudiantes, ya que se ve que hay unas personas que están representando a los estudiantes que están valiendo sus derechos, están siendo personas, estamos trabajando a favor de ellos.

Relato 10 Contralor estudiantil de la Institución Educativa de Pereira

Este capítulo es una reconstrucción de las condiciones socio históricas en las que emerge la necesidad explícita de educar para la democracia y la ciudadanía en Colombia. Tiene como objetivo evidenciar que el momento histórico que precede a aquel en el cual nacen y crecen los estudiantes con quienes se compartió en la investigación 1990-2005, juega un papel muy importante en la construcción de subjetividades y en su socialización política. El capítulo se ha dividido en seis partes: las tendencias educativas del contexto internacional, la situación de violencia y reforma constitucional que vivió el país, la categorización de la escuela como un espacio antidemocrático y reproductor de la violencia, las posturas que orientaron la democratización de la escuela y la formación ciudadana, las reformas en el currículo y en la organización social escolar. Cada uno de las partes del capítulo va acompañado de un esquema que recoge y sintetiza las principales ideas planteadas en él.

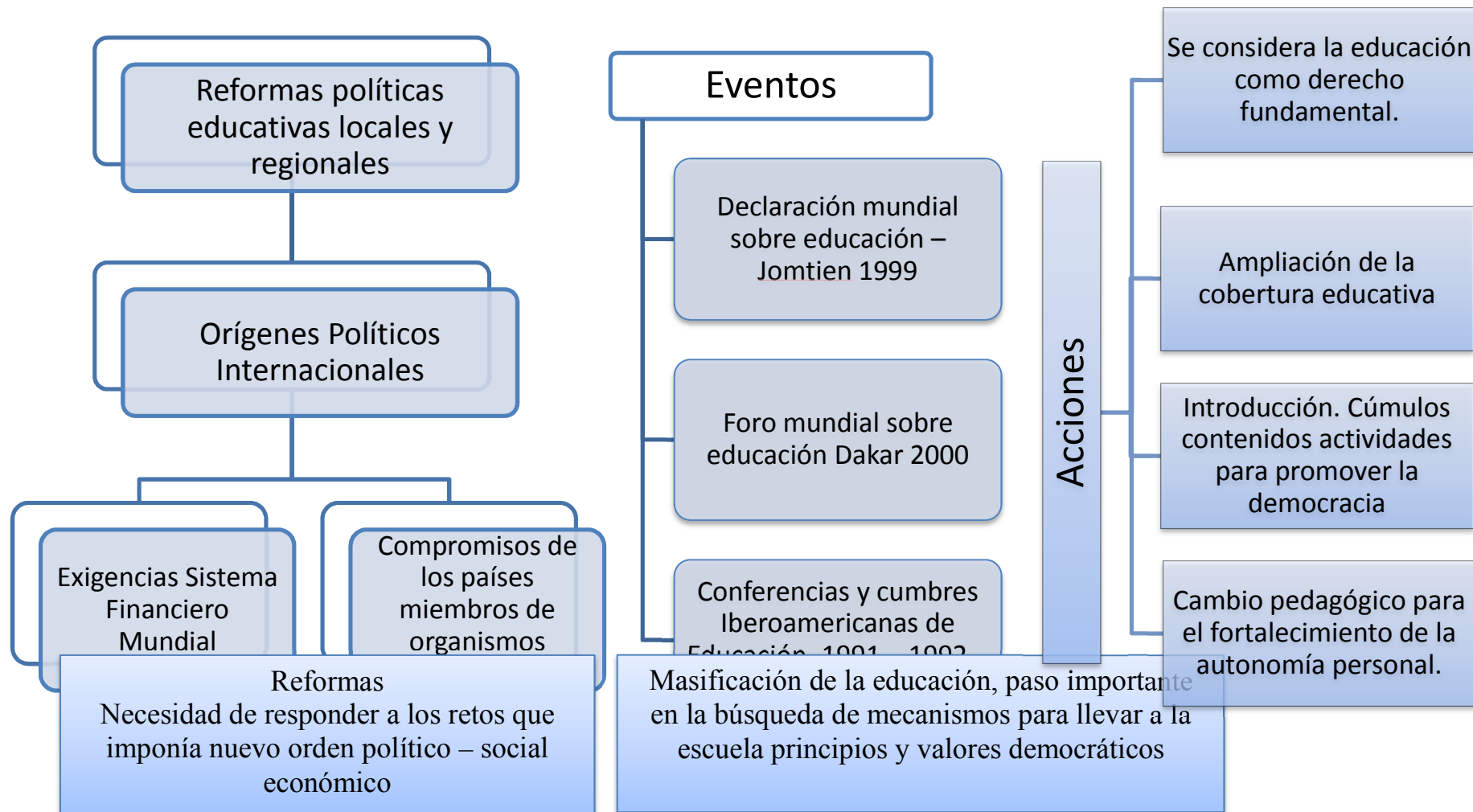
3.1 Las tendencias educativas del contexto internacional

Ha sido una tradición que gran parte de las reformas, planes y programas que en materia de educación se han ejecutado en el país, tengan su origen en políticas internacionales, bien porque son exigencias del sistema financiero como parte de los requisitos para el préstamo de recursos económicos que permitan hacer inversiones en educación, o bien, porque son compromisos que Colombia adquiere en calidad de miembro de organismos internacionales como la UNESCO. Así, las reformas que se implementaron desde finales de los años 80 y 90 en Colombia y en otros países de la región, tuvieron su origen en la necesidad de responder a los retos que imponía un nuevo orden político, social y económico internacional. Álvarez (2001) lo plantea de la siguiente manera:

Después de la segunda guerra mundial los países capitalistas se organizaron para tener control sobre una región muy grande del mundo, para ello impulsaron un conjunto de planes y programas que se llamaron políticas de desarrollo. Desde entonces todo comenzó a llamarse así. Se trataba de una estrategia que hacía parte de la guerra fría, en la que nuestros países comenzaron a ser considerados subdesarrollados. Uno de los asuntos sobre los cuales el desarrollo se centró fue el de la educación. Desde entonces este tema no sería cuestión de los Estados Nacionales, sino de una estrategia mundial que debía garantizar que la población de esta parte del mundo pensara y actuara de acuerdo con las necesidades de dicha estrategia. Es decir, la educación dejó de ser nacional y pasó a ser un asunto mundial. La institución escolar: los planes curriculares, los textos escolares, los métodos pedagógicos, los sistemas de evaluación de estudiantes, los reglamentos y normas, todo comenzó a ser reformado a partir de las orientaciones que los organismos internacionales hacían para nuestros países (p. 18).

Las reformas fueron vistas como la posibilidad de plantear nuevas estrategias para intentar superar las constantes crisis sociales y estar a tono con las circunstancias

internacionales, lo que se traduce en estar en condiciones de competencia frente a los grandes bloques, o como la oportunidad de participar en las dinámicas de construcción de un nuevo orden político social y económico internacional (Caballero, 1994). Los países que implementaron reformas educativas, desarrollaron estrategias pedagógicas acordes con las transformaciones deseadas y establecieron mecanismos jurídicos que permitieran reestructurar el sistema educativo, la asignación de recursos para poner en marcha la reforma, y, fundamentalmente, la expresión de una voluntad política que apoyara y posibilitara la propuesta.



Gráfica N° 4. Las tendencias educativas del contexto internacional

A continuación se subrayan algunos de los aspectos que determinaron la dirección de la política internacional y que son de interés para este estudio. Se trata de algunas declaraciones, en su mayoría producto de congresos y conferencias en las que Colombia participó. Uno de los temas comunes en estos eventos fue el de la masificación de la educación como una necesidad para fortalecer la democracia, reducir la pobreza y las desigualdades sociales. Por tales razones se ratificó la educación como un derecho fundamental: la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos celebrada en Jomtien, Tailandia, entre el 5 y el 9 de marzo de 1990, dice:

Recordando que la educación es un derecho fundamental para todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.

Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.

Conscientes de que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente para el progreso personal y social, proclamamos lo siguiente:

Art. 7.-Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica.

Art. 8.-Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica, con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. La sociedad debe proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica (pp .1-2).

Los acuerdos firmados en Jomtien fueron ratificados en el Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, Senegal, del 26 al 28 de abril del año 2000; los participantes en el Foro apoyaron el planteamiento de la educación básica como derecho fundamental reconocido en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y contrajeron el compromiso de llevar educación “a todos los ciudadanos y todas las sociedades”. Para lograrlo, acordaron que los estados debían consolidar o crear planes

de acción que prestaran atención especial a la primera infancia, la salud en la escuela, la educación de los niños y las mujeres, la alfabetización de adultos y la educación en situaciones de crisis.

En el marco de acción de Dakar, “Educación para todos”, se consideró que niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos, tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje, una educación que los ayude a vivir con los demás, *“una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar su personalidad para que mejore su vida transforme la sociedad”* (p. 3). El marco de acción de Dakar concluyó que la educación era un derecho fundamental y, como tal, un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad de cada país.

Además de la ampliación de la cobertura educativa como un paso importante en el fortalecimiento de la democracia, anteriormente mencionada, la búsqueda de mecanismos para llevar a la escuela los principios y los valores democráticos, fue el tema central de otros eventos internacionales en los que Colombia también participó en la década de 1990: la II Conferencia Iberoamericana de Educación 1992, la VII Conferencia Iberoamericana de Educación, la Cumbre iberoamericana de Isla Margarita en 1997, y la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación en 1998.

A la II conferencia Iberoamericana en Guadalupe, España, en 1992, asistieron los ministros de Educación del área y declararon:

Queremos resaltar la especial relevancia del papel que la educación debe desempeñar al servicio de una comunidad que «se asienta en la democracia, el respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales» y que se compromete «con el desarrollo económico y social de nuestros pueblos, la plena vigencia de los derechos humanos, la ampliación de los cauces democráticos, el fortalecimiento de nuestros sistemas institucionales y el respeto a los marcos de derecho internacional». Asimismo, queremos destacar

la afirmación contenida en dicha Declaración de que «la contribución al fortalecimiento de la democracia en nuestra región» se debe vincular con el compromiso para conseguir «el acceso general a servicios mínimos en las áreas de salud, nutrición, vivienda, educación y seguridad social» (p. 1).

Los ministros reunidos en Guadalupe, dijeron estar convencidos de que los fundamentos éticos de la democracia y su ejercicio efectivo, así como el desarrollo económico y social, tenían en la educación un instrumento fundamental. La educación y la cultura, como elementos que conforman profundamente nuestras sociedades, debían contribuir a la consolidación de comunidades más libres, prósperas y solidarias en el espacio iberoamericano. Para cristalizar estas intenciones se propusieron algunas acciones que apoyaran los procesos democráticos en la educación: acompañar experiencias que propusieran como objetivo principal vincular la educación con la sociedad y propiciar un mayor equilibrio en la participación de los diversos actores del quehacer educativo, promoviendo, de manera especial, aquellas que fomentaran la participación de los representantes sociales en la discusión de los contenidos de la enseñanza y en la gestión de los centros educativos, e introducir en los currículos objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje que promovieran la educación para la democracia y fomentaran la conciencia y la participación ciudadana en el respeto a los derechos humanos y en la conservación del medio ambiente y de los recursos naturales.

Para proponer líneas de cooperación en la educación y los valores éticos para la democracia se reunieron los presidentes de varios países de Iberoamérica en Mérida, Venezuela, en 1997. Según la declaración final del evento el objetivo de los mandatarios era fortalecer la democracia, el respeto, la defensa y la promoción de los derechos humanos. Se requerían desde el Estado políticas y acciones de orden social y económico que posibilitaran a los ciudadanos resolver sus necesidades básicas y transformar situaciones de inequidad, violencia, impunidad y corrupción. Igualmente eran necesarias políticas y acciones educativas, no sólo para la escuela, sino también para la sociedad en su conjunto: los medios de comunicación, la familia, los gremios empresariales, los profesionales, los líderes sociales y los trabajadores.

La escuela debía integrar en su cotidianidad, y no sólo en los documentos legales que la regulan, valores propios de una comunidad democrática equitativa y justa, basados en derechos y deberes de sus miembros para una convivencia respetuosa y feliz. La escuela también debía integrar espacios en los que la reflexión, el debate y la propuesta de acuerdos estuvieran abiertos a la participación de las generaciones más jóvenes. Finalmente, era evidente la necesidad de exigir la construcción de un currículo que tuviera contenidos informativos, procedimentales y actitudinales, y que permitiera la transformación de las relaciones interpersonales en el espacio del aula y de la escuela. Esta consideración debía recrearse en el caso de los estilos docentes no verticales y en los que estuvieran presentes el uso de tecnologías de la comunicación de forma tal que éstos integraran sistemas interactivos que facilitaran la comprensión crítica y el aprendizaje significativo.

En la misma línea anterior, y para reflexionar sobre los valores éticos y la democracia, se celebró la Cumbre de Isla Margarita meses después de la reunión de Mérida. El asunto central de la reunión fue la ratificación de los compromisos de los países con la defensa de la democracia, el estado de derecho, el pluralismo político, las libertades fundamentales y los derechos humanos, los principios de soberanía y de no intervención, el derecho de cada pueblo de construir libremente, en paz, estabilidad y justicia su sistema político y sus instituciones, y la existencia de un sistema justo de relaciones internacionales éticas, democráticas en condiciones de paz y seguridad, en un marco de respeto a los principios de convivencia internacional consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.

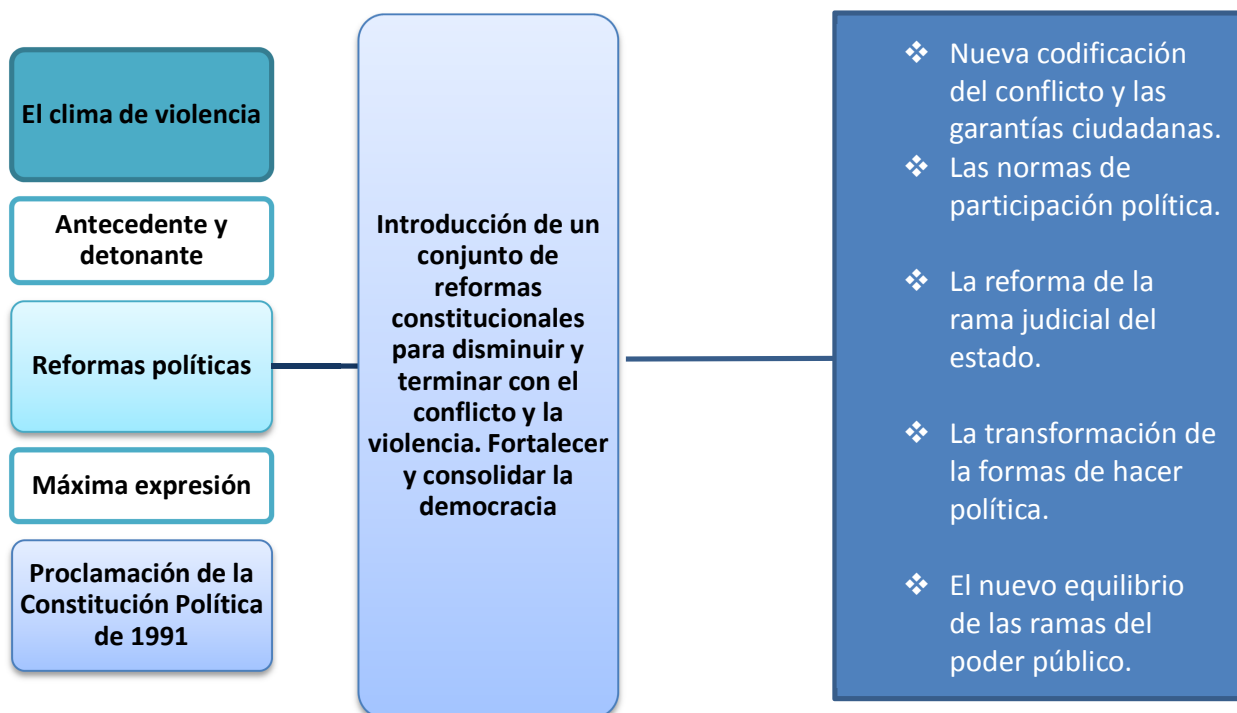
Los asistentes dijeron estar convencidos que la democracia era no sólo un sistema de gobierno, sino también una forma de vida a la que los valores éticos dan consistencia y perdurabilidad. Además ratificaron su voluntad de continuar fortaleciendo y perfeccionando sus sistemas democráticos, de progresar cada vez más en el respeto y protección a los derechos humanos, de garantizar el respeto al estado de derecho y lograr un óptimo equilibrio entre equidad y eficiencia en nuestros sistemas económicos

para buscar la justicia social, mejorar nuestros sistemas de administración de justicia y elevar el nivel de la ética pública.

El ciclo de Conferencias Iberoamericanas de Educación, que tenía como fin aportar al fortalecimiento de la democracia en los países miembros, se cerró en 1998 con la VIII Conferencia Iberoamericana de Educación en Sintra, Portugal. En esta oportunidad, la conferencia se realizó para proponer líneas de cooperación en la educación y analizar específicamente lo relacionado con el tema globalización, sociedad del conocimiento y educación. Las propuestas finales de la conferencia fueron recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo mediante una acción pedagógica basada en la razón dialógica y tendiente a la construcción autónoma de la personalidad, continuar los esfuerzos orientados a elevar el nivel de calidad de los sistemas educativos, garantizando por medio de la pertinencia y la flexibilidad de los currículos una sólida formación básica de ciudadanos responsables, solidarios, competentes y con capacidad suficiente de adaptación a los cambios. Además, privilegiar en las reformas educativas el cambio pedagógico orientado a una transformación en el aula y en la organización de la escuela, con el objeto de producir una permanente capacidad de aprendizaje y un fortalecimiento de la autonomía personal en sus dimensiones cognitivas, afectivas y morales.

3.2 Violencia y Reforma Constitucional

El clima de violencia de los años 80, agudizado en los 90 con el recrudecimiento del conflicto armado, el impacto del narcotráfico, la multiplicación de los secuestros, masacres, extorsiones y tomas armadas, así como el creciente aumento de la corrupción administrativa en las instituciones del Estado y de la empresa privada, son los antecedentes y detonantes de una serie de reformas políticas que se llevaron a cabo en el país y que tuvieron como máxima expresión la proclamación de la Constitución Política de 1991.



Gráfica 5. Violencia y reforma constitucional

Las palabras del ministro de Educación en la instalación del Seminario Internacional de Educación y Ciudadanía dejan ver el impacto de la violencia en la sociedad colombiana a finales del siglo XX y principios del siglo XXI:

Engendramos una cultura donde el individualismo y la intolerancia han determinado cómo desbordar el sentido de lo colectivo y el respeto por los demás. Ciudadanos transgresores por principio, que todo lo justifican. En nombre de la democracia estamos acabando con la democracia, en nombre de la participación ciudadana estamos acabando con la participación ciudadana: “la democracia y la participación, si responden a mis intereses”, pareciera ser la consigna patria. Es la sustitución del contrato social por el capricho individual: la muerte a golpes de lo que resta de institucionalidad (MEN, 2001, p. 4)

Tal y como señalan Peláez y Márquez (2003), numerosos grupos armados intentaron desestabilizar el gobierno colombiano en la década de 1980 y 1990; el

incremento de la violencia política, la participación y el escalonamiento por parte de los actores armados, evidenciaron la ineficacia de los mecanismos estatales diseñados para mantener el orden. Entre 1988 y 1991, Colombia vivió una de las más profundas crisis sociales e institucionales de su historia, sólo comparable con lo que fue el periodo de la violencia en los años 50: como afirma Valencia (1998) en su obra “Violencia en Colombia, años ochenta y reforma constitucional”, es este contexto de violencia el que abre paso a la convocatoria a una Asamblea Nacional Constituyente orientada a poner fin a la crisis: *“la justificación fundamental era poner fin al periodo de violencia, a la inseguridad y a la delincuencia, a través de la transformación de los instrumentos constitucionales de acción gubernamental o de la ampliación del espacio político”*. Valencia (1998, p. 57).

Si bien los actores políticos que lideraron el proceso de reforma constitucional eran de origen diverso y en algunos casos de ideologías divergentes, todos compartían la apuesta por la finalización de la crisis de violencia que se vivía en el país desde hacía varias décadas y que había llegado a su punto máximo entre 1989 y 1990:

Para un sector se trata fundamentalmente de reforzar los mecanismos de que dispone el estado para hacer frente a la violencia en todas sus manifestaciones. Las prioridades de este proyecto de reforma eran la transformación de la organización de la justicia, con el fin de combatir la impunidad, y el afinamiento de los mecanismos de excepción de que dispone el ejecutivo para hacer frente a la situación de conflicto.

Para otro sector, el más importante factor que origina la violencia es el cerramiento del sistema político, la existencia de una democracia restringida, que al no ofrecer iguales posibilidades de participación a los diferentes actores los obliga a permanecer al margen del sistema y a apelar a medios violentos de intervención. Se trataba entonces de crear espacios de solución política de los conflictos, que desmotivara el recurso de la violencia como medio privilegiado para hacer política Gallón y Uprimny (1990; p.37) (Citados por Valencia, 1998, p. 37).

Así pues, entre 1990 y 1994 se produjeron cambios profundos en el ordenamiento jurídico del país. Como señala Manrique (1994), la Constitución de 1991 abrió la puerta mental al país para realizar reformas a las cuales se había opuesto resistencia. Para Valencia (1998), son cinco el conjunto de reformas constitucionales que se introdujeron como instrumentos privilegiados para disminuir, y posteriormente terminar el conflicto violento: la nueva codificación de los conflictos y las garantías ciudadanas, el establecimiento de mecanismos que garantizan su realización efectiva, las normas de participación política en los más diversos ámbitos, la reforma de la rama judicial del estado, la transformación de la forma de hacer política y el nuevo equilibrio entre las ramas del poder público.

En consecuencia, lo que puso en marcha la reforma constitucional fue un ambicioso plan para erradicar la violencia y fortalecer la democracia en el país. Por tal razón, en la nueva Constitución Política la educación estaría en el centro del desarrollo de la nación. Los cambios que se realizaron en la estructuras del Estado obligaban a redefinir lo educativo en la sociedad. (Álvarez, 2001). Posturas como las de este autor sugerían que difícilmente la escuela y la educación podían escapar y ser ajenas al clímax social y político y sus aspectos más neurálgicos: la violencia, la crisis de valores y la violación reiterada de derechos humanos. Es así como a partir de la década del 90 el tema de la ciudadanía adquiere una gran importancia en la agenda política del gobierno colombiano, y la educación un lugar especial, por cuanto ella fue considerada un factor determinante en el desarrollo de las naciones y como elemento constituyente de la democracia (Pinilla y Torres, 2006).

Como un mandato constitucional se promulgó la ley 715 de 1994, o Ley General de Educación, con la cual se reglamentó el sistema educativo del país, se dio paso al surgimiento de importantes propuestas y programas de educación para la democracia, los derechos humanos y la paz, tendientes a legitimar el orden institucional y fortalecer las prácticas de convivencia pacífica en las escuelas. En el trasfondo de la nueva ley de educación persistía la idea de que la educación ciudadana estaba llamada a articular a todos los actores del proceso educativo alrededor de una misma causa y formar a un

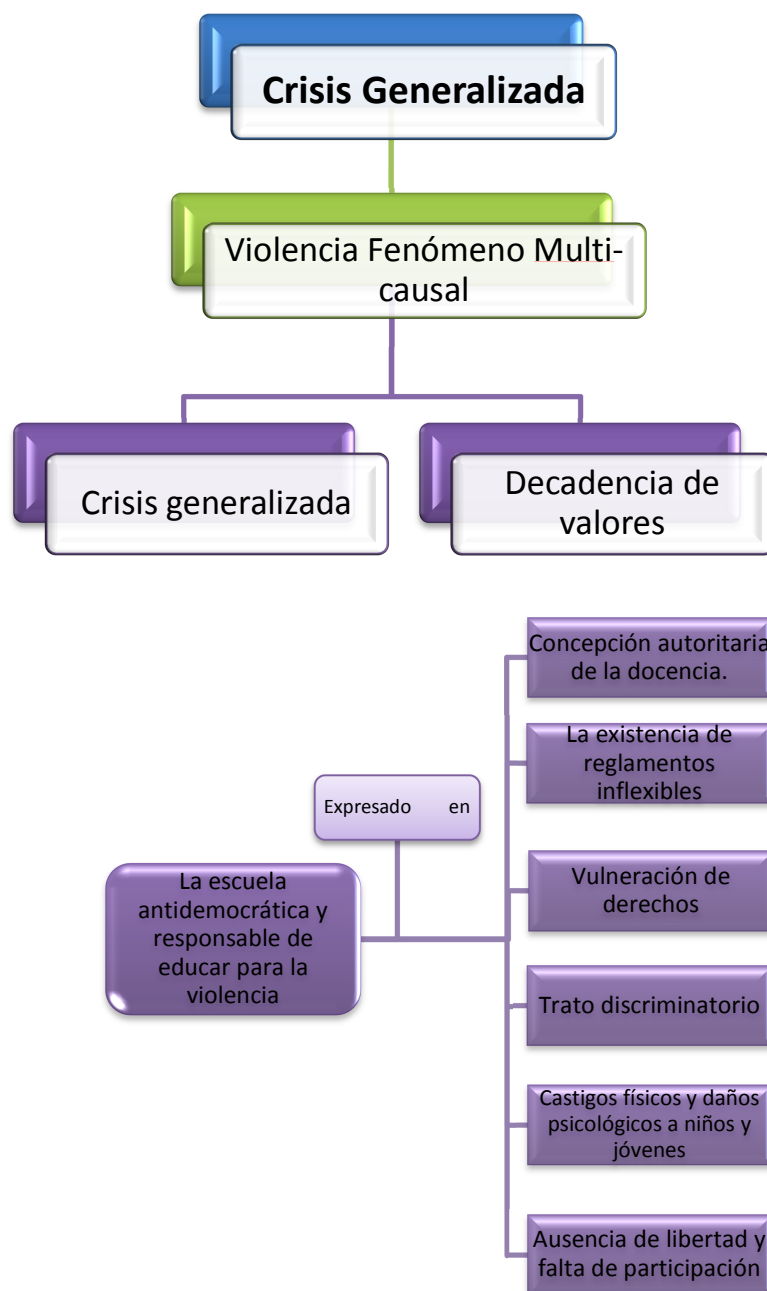
nuevo ciudadano amante del país, de sus instituciones y cumplidor de las normas. La intención quedó expresada en las memorias del Seminario Internacional de Educación Ciudadana celebrado en el 2001:

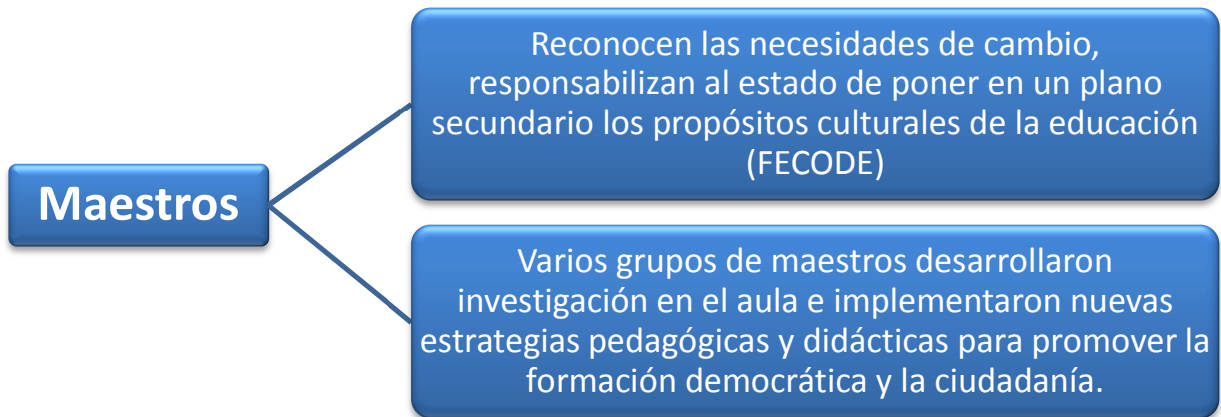
Educar para la tolerancia empieza por educar en el respeto a la ley. Colombia jamás será un país viable si no aceptamos unas reglas mínimas de juego. El problema de los colombianos es que cada cual anda en su propio código de normas debajo del brazo y cree a ciencia cierta que ella prima sobre la Constitución. Olvidamos que vivir en sociedad implica límites, restricciones a la libertad, empezando por observancia de los semáforos. Somos expertos en desconocer o torcerle el cuello a la ley, en acomodarla a nuestros designios. Lo más parecido a una pseudo-anarquía por consenso (sic) (MEN, 2000, p. 5).

Según Peláez y Márquez (2006), los movimientos populares que promovieron y participaron en la promulgación de la Constitución de 1991 lograron incorporar en el nuevo texto diferentes conceptos que ampliaron la ciudadanía y, por lo menos en la retórica, aumentaron el espectro de la democracia y los derechos fundamentales. El establecimiento de un nuevo orden institucional inevitablemente transformó los contenidos que debían enseñarse en las clases de educación cívica y también obligó al Estado a divulgar los nuevos contenidos de la constitución, incluidos los mecanismos para la defensa de los mecanismos de participación directa en la política. La educación también debía contribuir al propósito nacional de formar un nuevo ciudadano, más productivo en lo económico, más solidario en lo social, “*más participativo y tolerante en lo político: más respetuoso de los derechos humanos y por lo tanto más pacífico en sus relaciones con sus semejantes, más consciente del valor de la naturaleza, integrado en lo cultural por lo tanto más orgulloso de ser colombiano*” (Caballero, 1994, 26); así pues, la Ley General de Educación estableció como un objetivo prioritario de la estructura educativa el que los colombianos se apropiaran de los valores de la democracia y el respeto por los derechos humanos.

3.3 La escuela violenta y antidemocrática

Las situaciones antes planteadas dieron origen a la emergencia de una serie de discursos sobre la crisis en la que el país estaba atrapado a causa de la violencia. “*El diagnóstico de una crisis generalizada fue elaborado desde distintos lugares, los analistas coincidieron en señalar que la crisis era específicamente de valores*” (Cortés, 2012, p. 55).





Gráfica 6. La escuela violenta y antidemocrática

Entre los autores de estos discursos se encontraban investigadores académicos, casi todos vinculados a la vida universitaria, que explicaban la violencia en el país como un fenómeno multicausal, complejizado por la aparición de escuadrones de la muerte, bandas de sicarios, grupos de autodefensas campesinas o de justicia privada, los asesinatos sistemáticos de sindicalistas, la ofensiva guerrillera en el contexto urbano, el narcotráfico y la denuncia internacional de abusos de autoridad vinculados con los derechos humanos (Sánchez, 2009). Según Cortés (2012), los resultados de las investigaciones de los intelectuales como Gonzalo Sánchez, Álvaro Tirado Mejía, Jaime Arocha y Carlos Eduardo Jaramillo, fueron presentados al Ministerio de Educación y además publicados en una cartilla, dirigida a los maestros del país.

La publicación de la cartilla y otros documentos en esta misma línea, desencadenó reacciones como las del Ministro de Educación de la época, Manuel Francisco Becerra, quien señaló a la escuela de antidemocrática y en parte responsable de educar para la violencia. En palabras del ministro, *“la escuela era un escenario antidemocrático en la que la concepción autoritaria de la docencia y la existencia de reglamentos inflexibles trae consigo el desapego por las prácticas de convivencia pacífica”* (MEN, 1989, p. 17). En el mismo sentido, Álvaro Tirado Mejía, también autor del informe que da origen a la cartilla, enfatizaba en que la cultura violenta que afrontaban los colombianos, tenía sus raíces en una formación autoritaria en la familia y en la escuela, porque el autoritarismo era una característica presente en la actitud de los adultos hacia los niños, de los hombres hacia las mujeres, y en general, de los más poderosos hacia los débiles (MEN, 1989).

Los estudios en mención coincidían en que una de las principales expresiones de la violencia en la escuela era la vulneración de derechos; en un trabajo titulado *“La escuela y los derechos humanos”*, Zafra (1998), enfatizaba en que la escuela estaba convirtiéndose en una negación a todo lo que sonara a derechos humanos, no solo porque no se garantizaba el derecho a la educación gratuita y obligatoria, sino porque la impartida se enmarcaba en un modelo escolar autoritario y deshumanizado, con una estructura de poder escolar unipersonal, en la que el derecho a opinar del estudiante

limitaba con el criterio del superior docente, y la organización estudiantil era negada como derecho y sancionada con la expulsión del plantel. De otro lado, vicios como la obligatoriedad de la profesión de la fe y el trato discriminatorio de la mujer, habían llevado a la escuela a un estado de sitio, que eliminaba en el niño el humanismo y cerraba los ojos frente a la tragedia nacional. Para Quintana (1996), las libertades individuales como la libertad de conciencia, de pensamiento, de opinión y de cultos, fundamento esencial del origen del sistema democrático moderno y el reconocimiento de la dignidad humana, eran negadas a diario en la comunidad educativa. Quintana (1998), aseveraba lo siguiente:

La escuela no ha contado con instancias donde los protagonistas de la comunidad educativa puedan acudir a tratar sus conflictos, con las garantías propias del debido proceso, y sobre la base del respeto de sus derechos. Esto se debe básicamente a que el quehacer pedagógico, ha estado fundamentado en una estructura y funcionamiento que favorece la verticalidad y el autoritarismo en sus relaciones y decisiones. Tanto en los procesos pedagógicos como en la dinámica de la vida escolar el maestro ejerce un poder que tiende a convertirse en arbitrario (69).

Investigaciones que se hicieron desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales como la sociología, la historia, la antropología y especialmente desde la psicología, coincidieron que hasta en los aspectos más cotidianos de la escuela había rasgos de injusticia y abuso de autoridad de parte de los docentes. La campana, los timbres, los uniformes, las filas, la organización del salón de clases, el llamado a lista, hacían parte de las actividades rutinarias de la escuela que desde el enfoque de investigación que se viene exponiendo eran antidemocráticas. Sin embargo, las situaciones más graves eran, desde el punto de vista de los investigadores, los castigos físicos y psicológicos a que eran sometidos principalmente los niños en la escuela primaria. Estas expresiones de violencia de los maestros eran catalogadas en los estudios como las más graves, porque desde el punto de vista de los autores, se comprometía la

salud mental de los adultos del futuro que siendo niños eran maltratados. Helda Martínez y Esperanza Martínez (1998) lo argumentaban de la siguiente manera:

Castigos como pellizcos, suspensión de recreos, coscorrones, son factores negativos en la práctica educativa. La agresión física y psicológica al menor se convierte en un círculo difícil de romper y terminar. La historia se repite una y otra vez de generación en generación. Los castigos, el maltrato físico, el desprecio, el acoso sexual, la exposición al ridículo, las humillaciones en público, son prácticas que hacen parte de la vida familiar y la vida escolar. Investigaciones llevadas cabo por educadores, psicólogos, médicos coinciden en establecer que los padres y los maestros que actúan así, lo hacen porque también fueron niños mal tratados. (p. 36).

El gremio de los maestros también se expresó al respecto. La Revista Educación y Cultura, editada y publicada por FECODE, la Federación Colombiana de Maestros, en su editorial del N° 16, dedicado a la educación y los derechos humanos, señalaba lo siguiente:

La violencia y con ella la violación de elementales derechos humanos y de la convivencia civilizada es una realidad que no sólo circunda la escuela, más aún la atraviesa, está presente en su realidad y cotidianidad. Los ejemplos de ello saltan a la vista: 70 educadores han sido asesinados en el último año, algunos ellos en sus propios sitios de trabajo, y 500 han recibido amenazas de muerte. En la ciudad de Medellín dos grupos de estudiantes de los colegios Pascual Bravo y el Liceo Antioqueño dirimen sus rivalidades juveniles y estudiantiles mediante la destrucción mutua de sus planteles escolares, ante la mirada impávida y la acción impotente de los profesores y los directivos. Los ejemplos se podían citar en extenso, pero estos dos resultan suficientes para conmover nuestra conciencia y entendimiento sobre lo que está pasando en la escuela y cómo ella es afectada por el clima de violencia que la circunda (FECODE, 1988, p. 2).

A diferencia de los “violentólogos” y otros investigadores, que consideraron que la verticalidad en las relaciones escolares recaía principalmente en el docente y su autoritarismo, desde la visión de FECODE la violencia en la escuela era la consecuencia de lo que pasaba al exterior de ésta, y los maestros eran también víctimas de la misma:

La educación colombiana por razones culturales y políticas que ameritan un análisis detallado, se ha caracterizado por su autoritarismo y verticalismo. En ella impera una disciplina exterior que requiere para su existencia de la omnipresencia contante de la autoridad. Lejos estamos de una disciplina que haya sido interiorizada por los individuos consciente y racionalmente, por el contrario los códigos y regímenes de sanciones, los reglamentos antidemocráticos, la disciplina de la sumisión, son la constante de la escuela y ello nos aleja de la posibilidad de una educación en libertad y en democracia (FECODE, 1988, p. 3).

Ante planteamientos como los hechos por algunos académicos y por representantes del Estado, entre ellos, el ministro de Educación, los maestros respondieron que si bien el gremio reconocía la necesidad de reflexionar sobre la escuela y la labor del maestro, y además expresaba su compromiso con la eliminación de situaciones de injusticia y arbitrariedades en el contexto escolar, rechazaban los señalamientos que se les hacían a los maestros como responsables de la crisis y de la violencia; argumentaban que “*la escuela fue despojada de sus fines formativos, éticos y culturales, y la responsabilidad por sus resultados eran también de quienes la habían dirigido y orientado y quienes se lavaban las manos responsabilizando principalmente a los docentes*” (FECODE, 1988, p. 3). Los maestros argumentaron también que durante largo tiempo las clases dirigentes y sus sucesivos gobiernos colocaron en un plano secundario los propósitos culturales de la educación, concentrando todos sus esfuerzos en una acción instrumental en nombre de una pretendida modernización económica, que en el fondo no era más que su instrumentalización y racionalización, donde lo que importaba era la eficiencia.

A lo anterior hay que agregar que el aporte de los docentes al espíritu de la época no se quedó en la reflexión, el análisis e incluso el reclamo de los líderes sindicales de FECODE, ampliamente expresados en los Congresos del gremio y en la Revista Educación y Cultura. A quienes Cortés (2012) llama maestros de base, sacaron adelante investigaciones desde su experiencia en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos de aula y otras metodologías, *“mostraron la necesidad de generar una ruptura en la cultura escolar que pasara de la preocupación por la disciplina del orden a la formación de valores humanos y a la asunción de los conflictos morales, tanto en los estudiantes como en los maestros, como formas para alcanzar la ética pública”* (p. 438). Estos grupos de maestros realizaron varios trabajos entre los que Cortés destaca: la convivencia y los valores para formar una ética pública del Colegio Rómulo Gallego, y Gocemos la escuela como una propuesta para desarrollar valores alternativos del Centro Educativo Distrital Antonio Nariño.

Las investigaciones reconocieron abiertamente el conflicto y con ello repensaron la noción de autoridad del maestro, ya no como guardián de la disciplina sino en una nueva función que le venían anunciando desde afuera: el maestro como guía, como acompañante del estudiante en esa misión de generar su propio proyecto de vida. Algunos priorizaron unos valores sobre otros en sus proyectos pedagógicos, yendo desde los más convencionales como la justicia hasta los más alternativos como la charla, el juego, la sensibilidad, la incertidumbre, el goce estético, el caos, el afecto, la diversidad y el conversatorio.

El equipo de maestros investigadores describió en detalle en su informe cada espacio, cada aspecto de la organización institucional, cada sujeto, cada rol, y recogió las opiniones y percepciones de cada uno, las analizó y las elaboró. Reconoció las causas de sus conflictos, los clasificó y tipificó, los ubicó en distintos escenarios y se ingenió los modos de afrontarlos. El tema de la convivencia escolar y el conflicto siguió mostrando la tensión entre libertad/autoridad y entre participación/norma, lo que no pasó desapercibido a sus reflexiones. Su análisis de la relación entre norma–conflicto–convivencia,

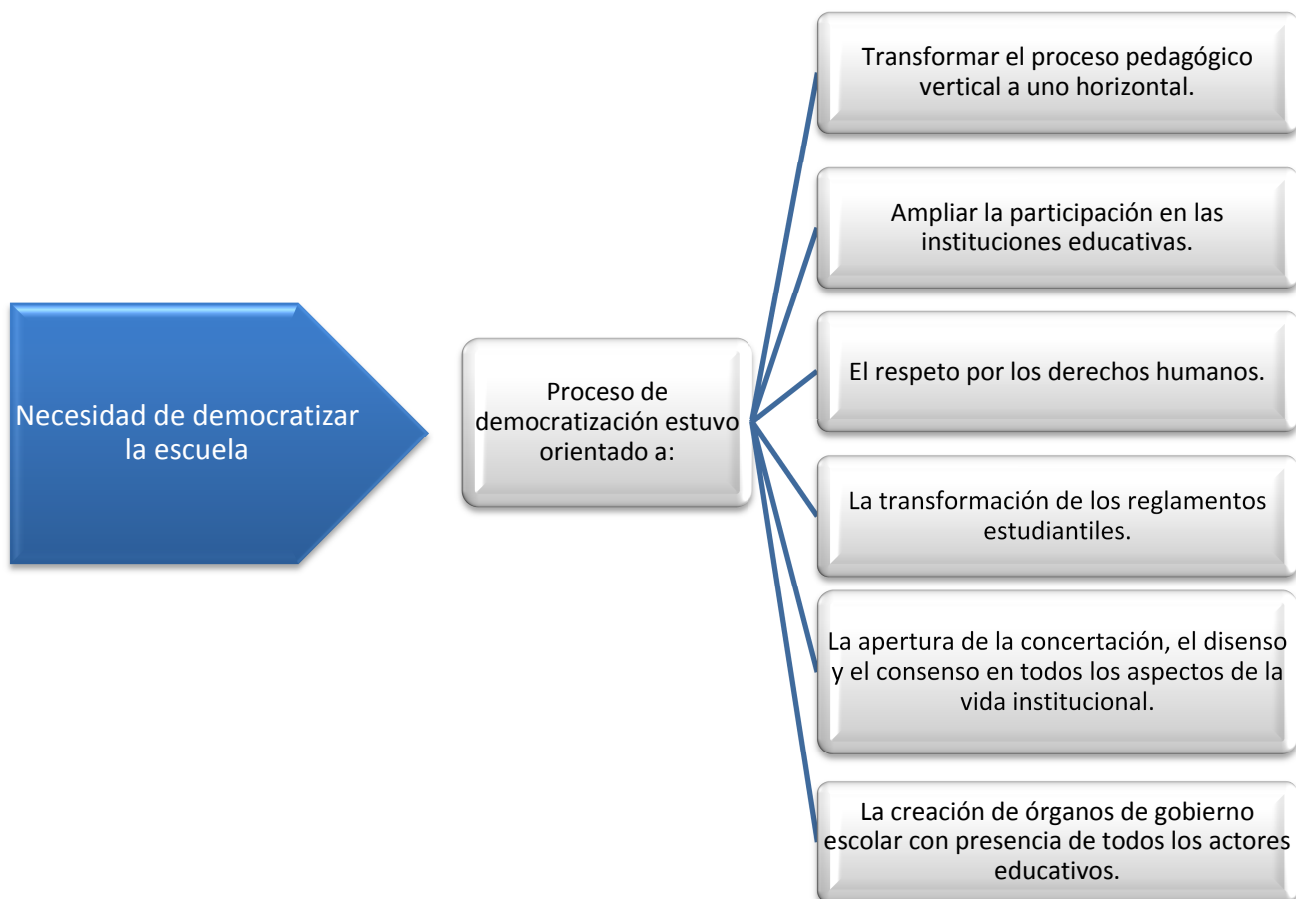
es elemental: la norma es un regulador de la convivencia. Esta es una construcción de los sujetos; por lo tanto los pactos, acuerdos y compromisos para convivir son el punto de referencia (Cortés, 2012, p. 440).

Las reflexiones que hicieron sobre la convivencia escolar, llevaron a estos grupos de maestros a hacer sus propias definiciones, hecho que les dio la condición de maestro investigador/innovador; en los proyectos de aula desarrollados por los profesores la dimensión política de la moral se pone de presente como alternativa fundamental en la reconstrucción de lo social y lo público (Cortés, 2012). Estos proyectos de formación para una ética pública, civil o ciudadana en la escuela proponían que los sujetos pudieran tomar sus propias decisiones en todos los órdenes: morales, afectivas y políticas.

3.4 La democratización de la vida escolar en Colombia

3.4.1 La educación cívica: antecedente de la educación para la democracia|

Pese a las diferencias sobre las causas que habían producido relaciones verticales, injusticias y falta de igualdad entre los actores educativos, el Estado, los maestros y los académicos coincidían en la necesidad de implementar una cultura democrática en la escuela. Hay que decir, sin embargo, que mucho de lo que se enunciaba como formación para la democracia no era nuevo, ya que había estado incluido en el currículo como educación cívica; si bien emergía una nueva terminología que incluía conceptos como la educación en y para la democracia y la formación ciudadana a finales de los años 80 y principios de los 90; anteriormente había sido común hablar de la educación cívica para nombrar los temas relacionados con la formación política y la orientación del comportamiento de los estudiantes.



Gráfica 7. Democratización de la vida escolar

Desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la cívica en Colombia estuvo fuertemente ligada a la enseñanza de la urbanidad, el culto a los símbolos patrios y a la memorización de las características del régimen político colombiano (MEN, 1998, citado por Peláez y Márquez, 2006). Según Melo (2002), desde las primeras décadas del siglo XX se empezó a promocionar la enseñanza de la historia como vehículo para la educación en ciudadanía; se divulgaron textos de cívica y se empezó a promover la idea de un gobierno escolar dentro del cual se debía elegir a un presidente estudiantil. Lo que evidenció Melo, es que desde la primera mitad del siglo XX, se registraron intentos para adoptar metodologías de enseñanza que incluyeran la puesta en práctica de gobiernos escolares y en general de metodologías más activas.

A mediados de siglo los avances en la educación cívica se estancaron porque el régimen dictatorial de Rojas Pinilla no tenía interés en la difusión valores democráticos o formas de participación ciudadana. Reemplazó la educación cívica por la cátedra bolivariana y la cátedra de la hispanidad.

Después de la dictadura, y pese a la irrupción de este hecho en la vida nacional, los gobiernos siguientes no realizaron mayores esfuerzos para promover una cultura democrática más allá de las tradicionales clases de cívica (Peláez y Márquez, 2006). De acuerdo con Rodríguez (1999), en las décadas de los años sesenta, setenta y principios de los ochenta, los planes de estudio hacían énfasis en la memorización de las características, funciones y mecanismos de las instituciones políticas, sin ninguna contextualización con las realidades económicas y sociales que rodean dichas instituciones. *“Sólo hasta 1984 volvería a tomar fuerza la idea de la educación para la democracia, debido principalmente al programa de renovación curricular adelantado por el gobierno; mediante este programa se intentaron reformular los marcos conceptuales para las diferentes áreas pedagógicas, reestructurar los planes de estudio y transformar la relación entre la escuela y la comunidad”* (p. 35).

La renovación curricular de la segunda mitad de los años ochenta, la situación de violencia, la crisis institucional del país, el clima de reforma constitucional y la proclamación de la Ley General de Educación en 1994, son los antecedentes de la política de democratización de la escuela colombiana. El reto era tan grande que desde el principio hubo dudas sobre los logros que se podrían alcanzar. Aguilar y Betancourt (1999), sugerían que los límites que el orden, la estructura y la rutina escolar tenían, suponían grandes interrogantes a la posibilidad de democratizar el entorno escolar. Pese a lo anterior, se dio paso al surgimiento de importantes propuestas y programas de educación para la democracia, los derechos humanos y la paz, tendientes a legitimar el orden institucional y a favorecer las prácticas de convivencia pacífica en las escuelas.

3.4.2 Los objetivos y las metas de la democratización de la escuela

La educación colombiana se enfrentaba a un proceso democratizador de la escuela, orientado a transformar el proceso pedagógico vertical existente. Se buscaba hacerlo horizontal, participativo e integral, en el entendido de constituir el gobierno escolar en cada institución educativa, y que las Juntas de educación municipales y departamentales, permitieran construir desde estos espacios de participación una cultura democrática, participativa, de tolerancia y convivencia (Montes de Oca, 1994, p. 51). Crear un ambiente democrático se convirtió en un indicador de gestión de los establecimientos educativos; los decisores y toda la comunidad escolar debían crear una cultura y un clima organizacional en la escuela en donde se promovieran el trabajo en equipo, la cooperación, la participación, la democracia, la interdisciplinariedad, el pluralismo, el respeto, la convivencia y las relaciones interpersonales sanas, como valores para generar una gestión democrática como laboratorio en donde se experimenten las macro – conductas sociales que anhela la comunidad (Arboleda, 1994, p. 31).

Los objetivos de la política gubernamental quedaron explicitados en varias publicaciones del Ministerio de Educación Nacional. El Plan Decenal de Educación 1996 – 2005 en su capítulo II, “Propósitos generales”, contemplaba que *“la educación debía contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de la convivencia y respeto de los derechos humanos y a la conquista de la paz”* (p. 6). El proyecto de educación para la democracia reglamentado a través de la resolución 1600 de 1994, también publicada por el Ministerio de Educación, definió entre sus finalidades las siguientes:

1. El desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para la participación responsable como ciudadanos en una sociedad democrática.

2. La comprensión, valoración y práctica de la Constitución Política, de la estructura y fines del estado, de la función de la administración pública y de conceptos

tales como libertad, democracia, responsabilidad, ética, orden, autoridad, gobierno, solidaridad, tolerancia y respeto por la opinión ajena, los derechos humanos, etnias y las culturas, de manera que se asuman conductas cívicas dentro de la propia comunidad y en las demás esferas dela vida política y social.

3. El reconocimiento, aceptación y respeto de los derechos propios y de los demás para el logro de una sociedad justa y pacífica.

4. La práctica y el conocimiento de los mecanismos de participación política y ciudadana que formen a la persona para asumir un papel activo y democrático en las decisiones nacionales, regionales y locales que afecten a su comunidad.

5. El manejo de los conflictos como algo inherente a las relaciones interpersonales e intergrupales y su resolución sin acudir a la violencia, incorporando la equidad, la negociación y la transacción en la solución de los mismos.

6. La adopción de formas de diálogo, deliberación, controversia, concertación, consenso y compromiso frente a las relaciones interpersonales, sociales y políticas;

7. El desarrollo de la propia autonomía, de la conciencia personal y de las actitudes críticas y creativas.

8. La formación en una ética del trabajo, de las actividades de tiempo libre y de las relaciones con el medio físico natural y creado.

9. El fortalecimiento de la autonomía escolar y el reconocimiento de la historia, la identidad y las culturas nacional, regional y local (MEN, 1994, p. 1).

Los propósitos generales del plan decenal de educación y las finalidades del proyecto de educación para la democracia, pasaban por la redefinición de las relaciones de poder que impiden al tránsito hacia formas de concertación, de disenso y de consenso

y por el reconocimiento recíproco de los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa; es decir, la libertad en todas sus manifestaciones; la libertad como expresión de conciencia, como libre desarrollo de la personalidad y como autonomía moral (Quintana, 1996). La democracia en la escuela se construía justamente a partir del reconocimiento pleno de los derechos y de la adquisición de estatus de protagonistas de la dinámica educativa de padres de familia y estudiantes. Para ello, era necesaria toda una pedagogía de los derechos humanos y los principios democráticos de tal manera que se convirtiera en el paradigma ético de la convivencia en la escuela (Quintana, 1996).

La necesidad de dar voz y hacer parte importante de la escuela a los padres, a los estudiantes y a sus comunidades no era decisión tomada exclusivamente en el sistema educativo colombiano, sino que era parte de una tendencia internacional y regional. La Declaración de Cochabamba de 2001, producto de una reunión para hacer seguimiento a los avances de las seis metas de Educación para todos que se habían fijado en el Foro Mundial de Dakar del 2000, tuvo entre sus recomendaciones en política educativa para el inicio del siglo XXI la siguiente:

Siendo la educación un derecho y un deber de cada persona compartido por la sociedad, es necesario crear mecanismos adecuados y flexibles que aseguren una sostenida participación de múltiples actores y se incentiven prácticas intersectoriales en el campo de la educación. Los mecanismos de integración deben estar referidos a los distintos ámbitos del quehacer educativo, comenzando con la familia, el aula y la institución escolar y priorizando su vinculación con el desarrollo local. Es condición necesaria para aumentar la participación de la comunidad en la educación que el estado asuma un efectivo liderazgo estimulando la participación de la sociedad en el diseño, la ejecución y la evaluación del impacto de las políticas educativas (p. 7).

En el número 16 de revista Educación y Cultura, dedicado exclusivamente a la educación y los derechos humanos, Sáenz (1988), decía que ante la situación del país atravesada por una violencia generalizada, la violación permanente de los derechos

humanos y una profunda crisis de valores morales que abarcaba todos los estamentos sociales, representaba para el movimiento pedagógico una llamada a la reflexión sobre el papel formador de la escuela; por su parte, Cubides (2000), concluyó que la política, la participación y la representación debían favorecer cambios en las culturas institucionales; según el investigador, la modificación de ritmos, el papel de los actores, los hábitos institucionales y los procesos comunicativos debían ser el foco principal de las transformaciones educativas. El sentir generalizado era que en el ámbito de un proyecto de educación para la democracia, era fundamental la generación de procesos en los que se integrara el conjunto de la comunidad educativa y especialmente la intervención de los alumnos y padres de familia (Vargas, 1996, p. 12); estos miembros de las instituciones debían ser considerados como actores, es decir, participantes activos en la socialización de las nuevas generaciones.

La apertura de la escuela a las comunidades y a la actuación dinámica de padres y estudiantes, requería de un cambio radical en las actitudes y comportamiento de los educadores. Como se ha mencionado, éstos habían sido responsabilizados de las principales acciones antidemocráticas en el contexto escolar. En el 2º Congreso Pedagógico Nacional, la misma Confederación Nacional de Centros Docentes, CONACED, expresaba:

Es la oportunidad para que el maestro repiense su papel, se ubique en el aula como una persona, reconociendo que su relación con la comunidad no es a partir del conocimiento. Tampoco lo es de la autoridad, menos desde lo disciplinario, éstos son apenas mediadores, pero no los ejes de la labor docente. El maestro es dinamizador de procesos de aprendizajes, de socialización, de creatividad y en general de todo aquello que significa la humanidad, por ello el enseñar debe dejar de ser una labor entorno a los contenidos y la transmisión de los mismos, la labor del educador es propiciar espacios, crear oportunidades y establecer pretextos para que nuestros discentes tiendan puentes, creen acciones, hagan textos, y en fin se afiancen como personas (Murillo, 1994, p. 55).

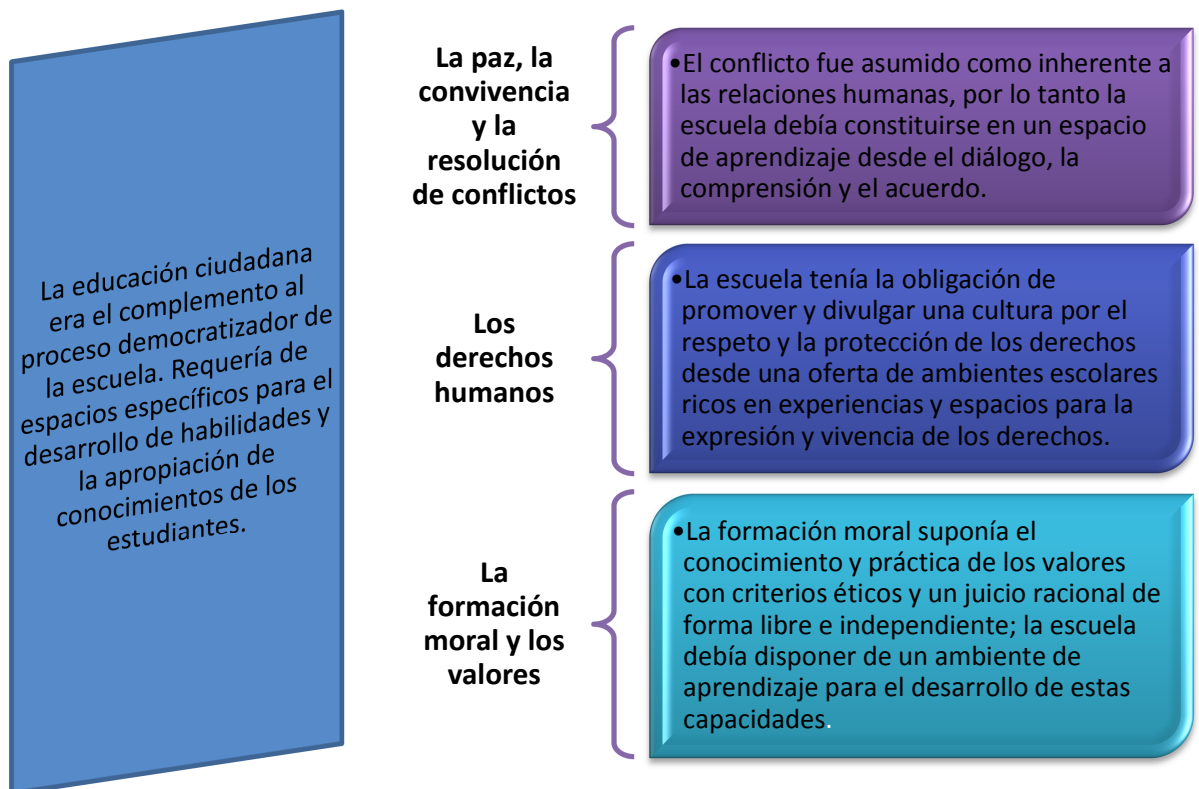
Lo que se sugería era un cambio radical en el papel del maestro; ahora debía ser dinamizador de los procesos de aprendizaje, uno más en la institución, falible, no como quien tiene la verdad revelada frente a los estudiantes y los padres de familia; “un maestro debía ser una gran persona, un estudioso, un investigador, un amigo, un compañero de los estudiantes, de los padres, y, por supuesto, de los mismos docentes” (Nieves, 1994, p. 60). Se proponía también que el maestro fuera una especie de filósofo moral que buscara entender el pensamiento del niño y la manera como éste percibe el significado moral de las acciones del maestro: *“el maestro, anclado su saber pedagógico en una elevada práctica moral y en una profunda reflexión ética que cuestione los juicios morales ingenuos del alumno, que le presente dilemas morales de la vida cotidiana, y le aleccione, cuestione y discuta con el alumno, creándole conflictos y dudas morales”* (Sáenz, 1988, p. 19). Este nuevo docente suponía un compromiso de los docentes traducido en una actitud positiva hacia el cambio, un docente cada día más conocedor de las limitaciones estructurales de la labor educativa, inquieta, creativa y responsable de su papel socializador.

El requerimiento a otro maestro se acompañaba de una nueva concepción de estudiante, de manera que éstos percibieran con claridad qué derechos y qué deberes tenían, que eran ahora el centro del proceso educativo y debían participar activamente en su formación. Para ello era necesario producir transformaciones, especialmente en el método, y abandonar las clases esquemáticas, rígidas y monótonas y el ejercicio exagerado de la autoridad del maestro sobre el estudiante al impedirle una participación más activa y espontánea. Esto requería como aspecto prioritario involucrar en el proceso educativo los intereses, necesidades, manifestaciones e iniciativas propias de los niños, niñas y jóvenes estudiantes, porque lo que predominaba era los intereses y metas de los adultos. Ello requería llenar de contenidos y vivencias cotidianas todos y cada uno de los derechos de los estudiantes, en un diálogo intergeneracional que garantizara el interés superior de la infancia y la protección integral de la misma (Aguilar y Betancourt, 1999, pp.14-15).

3.4.3 Ejes del proyecto de democratización de la escuela colombiana

3.4.3.1 La educación para la ciudadanía

Uno de los componentes centrales de reforma educativa encaminada a democratizar la escuela colombiana fue el de la educación para la ciudadanía. Éste se desarrollaría de forma paralela y complementaria al componente de democratización de la escuela, porque desde el punto de vista de quienes asesoraban y diseñaban la política pública educativa, los actores educativos no parecían involucrados en la formación ciudadana de los estudiantes.



Gráfica 8. Educación para la ciudadanía

La formación en ciudadanía requería de espacios específicos donde se desarrollaran habilidades y competencias necesarias. La propuesta incluyó principalmente tres aspectos: la paz, la convivencia y la resolución de conflictos. Los derechos humanos, la

formación moral y los valores no se concebían de manera aislada, sino que por el contrario, había entre ellos tan fuertes conexiones que hicieron que en algunos de los programas que se implementaron en las instituciones se presentaran mezclados o como una sola cosa.

En cuanto a la paz, la convivencia y la resolución de conflictos, hay que decir que éste gran ítem fue uno de los componentes en los que se hizo más énfasis, tal vez porque gran parte de las acciones estuvieron encaminadas a superar la inestabilidad política que se vivía en el país, generada por la violencia de los diferentes grupos ilegales en las décadas del 80 y del 90, y la desinstitucionalización y corrupción de las Fuerzas Militares, las cuales también cometieron actos de violencia de derechos humanos y crímenes de Estado (Delgado et.al, 2005). El conflicto fue visto como una situación de oposición de intereses entre dos o más personas. Desde esta posición se encontraron dos formas de abordarlo: en la primera, el conflicto fue asumido desde concepciones rígidas que funcionan como certezas a partir de las cuales es transmitido. En la segunda perspectiva predomina el ir y venir de opiniones, criterios, emociones y sentimientos, lo que permite la reflexión y transformación de los conflictos, generándose seres más autónomos, libres y creativos. (Delgado et.al, 2005, p. 107).

El objetivo era convertir la educación en un escenario en donde transcurrieran el debate y la reflexión sobre las disyuntivas inherentes a cualquier sociedad, en aras de formar una cultura democrática fundamentada en el reconocimiento de la diferencia, la inclusión de la igualdad de oportunidades para la participación y desde allí, transformar los estilos de socialización autoritarios y rígidos que reproducen formas simbólicas de violencia en las relaciones cotidianas. Era importante asumir el conflicto (como inherente a las relaciones humanas, por lo tanto, la escuela debía constituirse en un espacio de aprendizaje en el diálogo, la comprensión y el acuerdo; Delgado et.al, 2005). Por lo anterior, se requería enseñar a los estudiantes estrategias de negociación para el establecimiento de acuerdos, así como formarlos en el compromiso de cumplirlos; la formación de los estudiantes se orientaría entonces a la adquisición de habilidades y

capacidades de acción en el mundo en que viven, y a la creación de espacios de acción donde se ejerciten las habilidades que se desea desarrollar.

3.4.3.2 La participación de todos los estamentos educativos

Un papel fundamental tuvo en la democratización de la vida escolar el tema de la participación; la visión de la reforma educativa presupuestaba que los padres de familia, la iglesia, los partidos políticos y las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, además de querer saber qué sucedía en la educación, deseaban participar activamente en las decisiones que la afectaban. Aguilar y Betancourt (1999), subrayan la importancia de este aspecto afirmando que la democracia y la convivencia en la escuela se hacen posibles a través de procesos prácticos de participación, deliberación pública, asunción de responsabilidades políticas y ejercicio de poderes efectivos.

El componente de la participación en el proyecto democratizador se cristalizó principalmente en la creación de instancias de participación y deliberación de todos los sectores de la comunidad educativa: consejo directivo, consejo académico, consejo de padres de familia, consejo de estudiantes, personería estudiantil; estas instancias de participación tendrían, entre otras funciones, la del diseño y modificación del componente pedagógico y curricular, la adopción y verificación del reglamento escolar y la organización de actividades académicas, sociales, deportivas, culturales y artísticas en las instituciones, además de voz y voto en la elaboración y ejecución del presupuesto y en la imposición de sanciones disciplinarias a los estudiantes.

Así, la participación de la comunidad educativa en las decisiones de su institución permitiría el desarrollo de una pedagogía para la democracia; la elección anual de órganos de participación ayudaría a un entrenamiento de la comunidad en los aspectos básicos de la dinámica electoral: la campaña de los candidatos, la elección de los jurados, el sufragio y la realización de los escrutinios, tendrían de este modo un valor pedagógico, en la medida en que podrían convertirse en mecanismos que propiciaban el

aprendizaje y la adopción de nuevas actitudes y comportamientos en una convivencia democrática como la tolerancia y el respeto por el otro (Quintana, 1996). Hacer parte de las instancias de participación en los establecimientos educativos suponía un doble beneficio; el fortalecimiento del espíritu de participación de los padres de familia y profesores, ciudadanos en ejercicio pleno de sus derechos civiles y políticos y el entrenamiento en prácticas políticas de los estudiantes como ciudadanos del futuro, contribuirían a reducir los altos índices de abstencionismo electoral y las prácticas clientelistas que le estaban restando legitimidad a la democracia.

La presencia de los estudiantes, de los padres de familia y de otras personas en el contexto social de la institución educativa suponía mucha importancia en el proceso democratizador de la escuela porque contribuía a equilibrar el manejo del poder, hasta ahora hegemonizado por docentes y directivos y porque habría nuevos espacios de participación para los estudiantes, contribuyendo al fortalecimiento de su autonomía.

3.4.3.3 La promoción de los derechos

El componente de los derechos también fue muy importante en las estrategias que se propusieron en la educación para la ciudadanía; en diversos ámbitos se resaltaba el papel central que debía jugar la escuela en la promoción y divulgación de una cultura del respeto y la protección de los derechos humanos (Pinilla y Torres, 2006). Desde las visiones de los programas educativos, los derechos no tenían que ver sólo con una expresión formal en los reglamentos escolares, sino también con la oferta de ambientes escolares ricos en experiencias y espacios para la expresión y vivencia de los derechos, que no podían ser negados en aras de los deberes, sino que requerían ser negociados a partir de los intereses de los estudiantes y la oferta pedagógica de la institución. (Aguilar y Betancourt, 1999, p. 173).

Fueron innumerables las campañas promovidas desde el Ministerio de Educación que reconocían los derechos como un asunto de vital importancia que competía a la educación. La escuela estaba en mora de incorporar los derechos en los contenidos y en

las actividades escolares; en la editorial de la Revista Educación y Cultura N° 16, se señalaba que los derechos tenían que ver con la esencia de la función formadora y socializadora de nuestro sistema educativo y enfatizaba en la importancia de llevarlos a la escuela con apreciaciones como la siguiente:

Los derechos humanos tienen una dimensión cultural y pedagógica. Desgraciadamente nuestro sistema educativo no tiene una tradición en este campo, es mucho lo que hay que hacer para formar una cultura democrática anclada en el respeto y la defensa de los derechos, un verdadero desafío para el magisterio y la educación colombiana (FECODE, 1998, p. 2).

Las estrategias pedagógicas que se propusieron desde el gremio de los maestros, el Ministerio de Educación, ONGS ligadas al campo educativo y algunos centros de investigación como el IDEP y el Instituto Luis Carlos Galán, coincidían en que la temática de los derechos humanos adquiere legitimidad cuando se le confiere poder en el currículo, cuando son aprendizajes evaluables, cuando se le destina un tiempo, cuando hace parte de la cotidianidad de la escuela. Según Delpiano y Madnenzo, (1998), la temática de los derechos se expresa en la cultura propia de la escuela, en las interacciones que se establecen entre profesores y alumnos y de éstos entre sí, en las metodologías de enseñanza que se alejan de los esquemas autoritarios en el sistema organizativo de la escuela.

Estos mismos autores destacan que los derechos no deben ser trabajados como un contenido que se encuentra afuera y que se incorpora adentro. Para ellos, los establecimientos educativos debían hacer mucho más que eso; lo que sugerían era “*un proceso de reconstrucción de un saber, de un pensar, un sentir y actuar en que las subjetividades y los significados propios que le otorgan los actores educativos a su existencia van configurando el conocimiento y la experiencia de los derechos humanos*” (Delpiano y Madnenzo, 1998, p. 8).

La nueva concepción de enseñanza de los derechos suponía la superación de actividades como la lectura de la Declaración de los Derechos del Niño y las exposiciones, carteleras o resúmenes sobre lo que los estudiantes entendían de X o Y artículos. Si bien estas actividades no eran despreciables, a lo que se debía apuntar era a actividades que promovieran los derechos como práctica dentro del quehacer educativo, para lo que era necesario que los docentes fueran muy creativos en la planeación de las actividades e incluyeran el tema de los derechos en las temáticas, no de una sino de todas las asignaturas, así como de otros eventos culturales, deportivos y académicos. Los derechos debían ser contenidos transversales en todas las asignaturas y los proyectos pedagógicos obligatorios (Delpiano y Madneno, 1998). El criterio de trabajo que se planteaba era el conocimiento, difusión y práctica de los derechos humanos en el aula, la escuela y la comunidad inmediata (Toro, 1998); se proponía un trabajo masivo de socialización de derechos, tanto a nivel educativo como a nivel de la opinión pública, con el fin de lograr que su conocimiento e interiorización formaran parte natural del pensamiento y la actuación cotidianos.

3.4.3.4 La formación moral y los valores

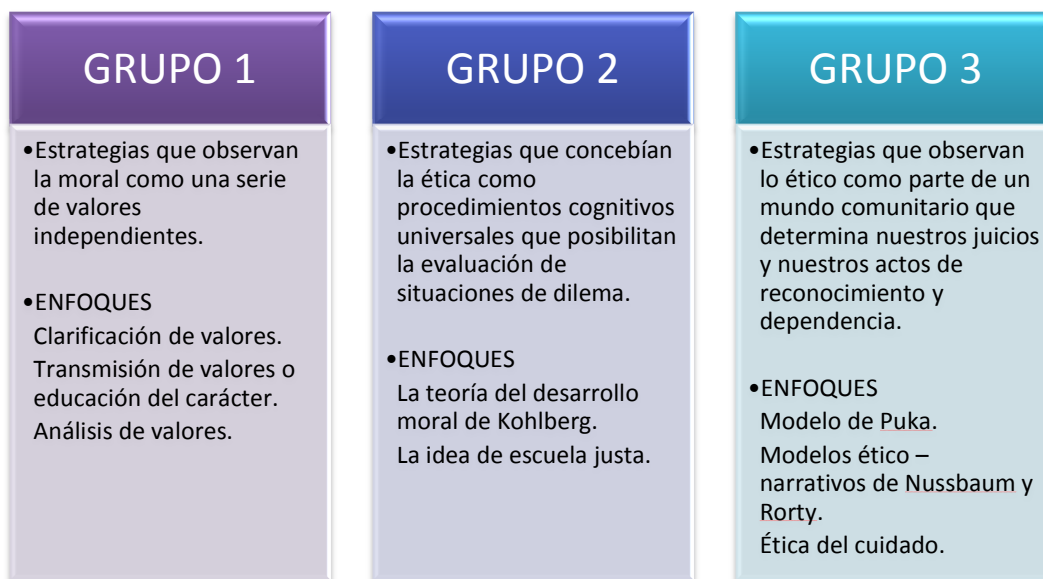
Otro componente importante de la educación para la democracia fue el de la formación moral y los valores. Este componente tenía su importancia porque muchas voces opinaban que la crisis de la sociedad y de la violencia se debía a la falta o la decadencia de valores familiares y comunitarios. La formación moral suponía el conocimiento y práctica de los valores universales con criterios éticos y un juicio racional libre e independiente, y la escuela debía disponer de un ambiente de aprendizaje para el desarrollo de estas capacidades. Según Rincón et.al (2001), la formación ciudadana como problema de conocimiento no era motivo de reflexión ni estudio en la escuela: de allí que fuera un problema que estaba atravesado en la cotidianidad por conflictos, actitudes y comportamientos en los que estaba implicada la moral.

Delgado et.al (2005), mostraron que en la tradición escolar la ruta de la educación moral se inició con las concepciones doctrinales y eclesiales, incorporó

gradualmente las concepciones cívicas y universales y desde allí se avanzó hacia la asociación explícita con los derechos humanos y la justicia como equidad. Desde la perspectiva de Cortés (2012), en los años 90, *“educar moralmente en pos de la responsabilización de la vida, requería algo más que del clero religioso, o de volver a Carreño y a Astete (a la urbanidad, la cívica y el catecismo); eran otras las maneras requeridas para generar más confianza en que la apuesta por construir un proyecto ético–cívico estuviera alejada de un dogmatismo religioso”* (p. 428).

El soporte para ello era mostrar una fundamentación de carácter científico como parte de la intención de secularización. Cortés subrayó la emergencia de nuevas tecnologías de formación de la subjetividad moral, que ahora involucraban la emocionalidad, las valoraciones culturales, las autorregulaciones y la asunción del conflicto personal y colectivo como escenario de un proyecto de vida. De la misma manera, en el campo de la educación moral, destacó la presencia de discusiones kantianas y aristotélicas, pero principalmente a Piaget y Kohlberg como los autores que marcarían la pauta en las nuevas estrategias de moralización de los escolares.

Delgado et.al (2005), anotaron que en la definición de los marcos de justificación moral se apreciaba una educación orientada hacia valores como la solidaridad, la libertad, la honestidad, la equidad, la justicia, la igualdad y el diálogo, y en la complementariedad que debía existir entre estos valores en la construcción de una ética cívica. Teniendo como marco herramientas de los trabajos de Yáñez y Fonseca en el 2003 y Mesa en el 2004, Cortés (2012), identificó tres grupos de perspectivas teóricas desde las cuales se propusieron estrategias pedagógicas para el desarrollo del juicio moral y los valores, según la concepción ética que asumen y que ponen de manifiesto la tensión entre individuo y comunidad y la forma como se entiende el desarrollo del individuo.



Gráfica 9. Perspectivas teóricas y propuestas pedagógicas para el desarrollo del juicio moral. Fuente. Cortés (2012), Citando a Yáñez y Fonseca (2003), y a Mesa (2004). El cuadro fue elaborado por la autora de esta investigación

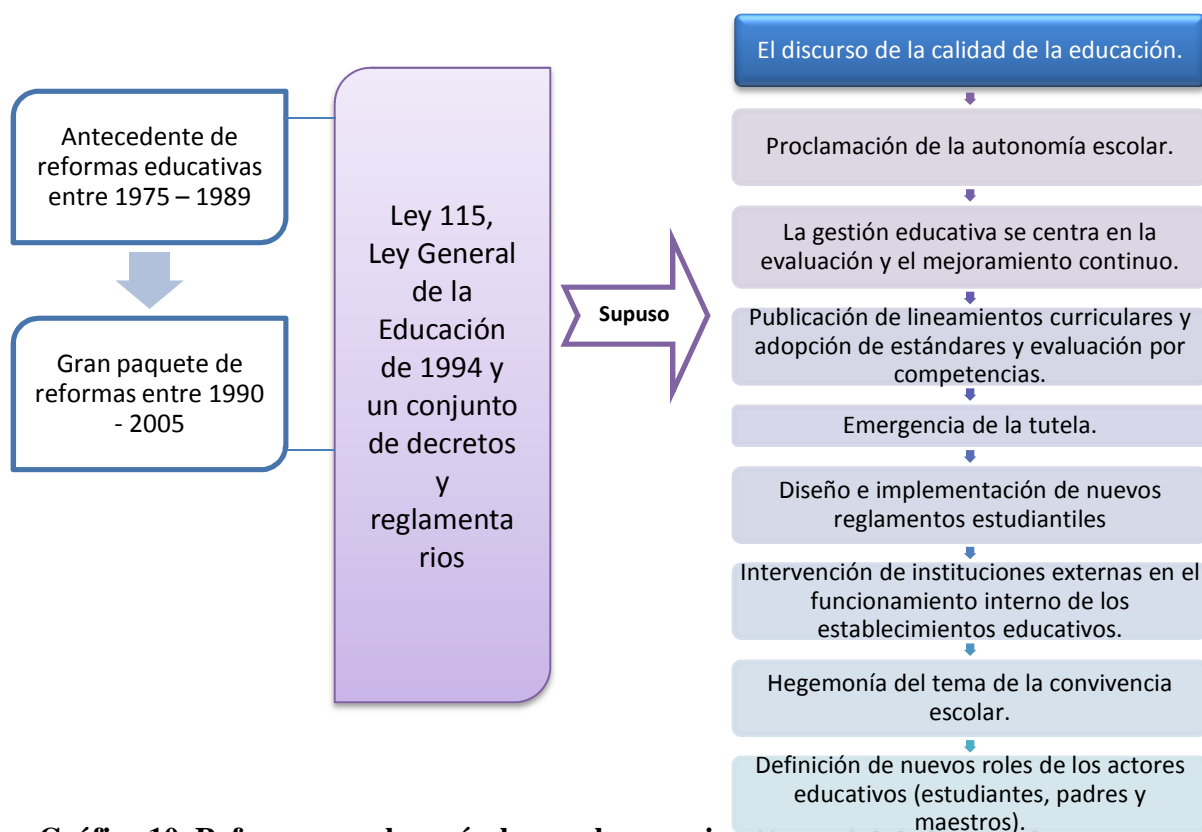
Yáñez y Fonseca en el (2003) y Mesa en el (2004), citados por Cortés (2012), evidenciaron que los enfoques del primer grupo buscaron facultar a los estudiantes para ser los únicos responsables de sus valores, los jueces últimos de aquellos valores que podían orientar su vida, inculcar valores que se consideran moralmente correctos dentro del grupo social, y moldear positivamente el carácter; desarrollar en los estudiantes capacidades intelectuales que les permitieran analizar de manera lógica los problemas desde distintas perspectivas. En los enfoques del segundo grupo la meta era estimular el desarrollo natural del razonamiento y las habilidades morales de los estudiantes hacia la justicia; en este grupo también se crearon estrategias para la educación moral que se centraban en dar importancia a los procesos comunicativos subjetivos, con una metodología de debate intergrupar sobre situaciones que se ofrecían como problemas morales.

En las estrategias de enseñanza del tercer grupo, se asumía que los juicios morales serían la expresión de una tradición y la pertenencia a dicha tradición

posibilitaría reconocer aquellos a quienes consideramos semejantes e impulsaría a defender cierto tipo de símbolos, personajes, narraciones o instituciones con los que un individuo se identifica y sobre los que construye un sentido de pertenencia e identidad. Las estrategias pedagógicas de este grupo contemplaban el uso de la literatura y otras formas de arte para desarrollar juicios y sentidos morales, y la construcción de un currículo escolar en el que los estudiantes aprendieran a crear y mantener relaciones de cuidado con los demás, con las plantas y con los animales.

3.5 Reformas en el currículo y en la organización social de la escuela

Como se ha mostrado, si bien es cierto que el proyecto de democratización de la escuela y la educación en ciudadanía se puso en marcha en la década del 90, algunas de las acciones que se realizaron tenían antecedentes en décadas anteriores.



Gráfica 10. Reformas en el currículo y en la organización social de la escuela

En lo que tiene que ver con las reformas curriculares, en 1978 fue promulgado el decreto 1419 para señalar las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar, primaria, secundaria y media vocacional. Entre los fines del sistema educativo se establecieron contribuir al desarrollo equilibrado del individuo y de la sociedad sobre la base del respeto por la vida y por los derechos humanos; fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento y respeto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos y formar una persona moral y cívicamente responsable. Este decreto incluía un aspecto sobre el cual girarían las reformas educativas desde los años 90 hasta hoy: la ubicación de los estudiantes en el centro del proceso educativo, para que se desarrollaran armónica e integralmente como personas y como miembros de la comunidad.

Desde la década del 80 (y con mayor vigor en la del 90), se vienen impulsando en Iberoamérica reformas legales de los sistemas educativos, que por su recurrencia se han convertido en un signo más de lo que está pasando. Los argumentos que las justifican, sobre todo en América Latina, tienen que ver con su supuesto fracaso en las políticas que se venían desarrollando desde la década del 50. Se habla entonces de un giro radical en la manera de organizar el sistema, con el propósito de responder a los retos de cobertura y calidad, en un mundo que, tal como lo reconocen los discursos introductorios a las reformas, se está globalizado y exige mayores niveles de competitividad (Álvarez, 2001, p. 10).

En 1980, y con el propósito de inculcar en la juventud colombiana los ideales del Libertador Simón Bolívar, se estableció la Cátedra Bolivariana para la educación secundaria. Esta cátedra era obligatoria en los establecimientos de educación secundaria oficiales y no oficiales en el grado noveno, con una intensidad semanal de una hora en el área de ciencias sociales.

Con el decreto 0239 de 1983 se adoptaron nuevas cátedras y jornadas escolares en la educación primaria y secundaria, se estableció como obligatoria la asignatura de

Educación para la democracia, la paz y la vida social, en todos los grados de educación pre-escolar y básica primaria con intensidad de una hora semanal. A partir de 1984 el decreto también regiría para los niveles de educación básica secundaria; los contenidos de la cátedra se asignaron al área de ciencias sociales, con una hora semanal de intensificación. La inclusión de la cátedra de la Educación para la democracia, la paz y vida social tenía como objetivo inculcar la devoción por la libertad, la participación democrática, la equidad y la justicia social, el respeto por la autoridad y el orden jurídico y la práctica de los deberes y derechos de los ciudadanos.

En 1984 el Ministerio de Educación estableció el plan de estudios para la educación pre- escolar, básica primaria, secundaria y media vocacional de la formación formal mediante el decreto 1002; entre sus objetivos estaban identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana. Las reformas reseñadas indican que desde finales de los años 70 se incluyeron contenidos curriculares de lo que después se llamaría educación para la democracia, que se cambiaban a medida que se transformaban las ideas sobre la formación cívica o se identificaban nuevas necesidades de enseñanza.

El gran impulso a la educación para la democracia fue la promulgación de la ley 115 o Ley General de Educación y los decretos y resoluciones que la reglamentaban. Con la ley 115 se buscó descentralizar la educación y otorgarle mayor autonomía a los colegios para definir sus planes curriculares y métodos; *“se implementaron una serie de políticas que rediseñaron el concepto de educación para la democracia en Colombia como la evaluación sistemática de los estudiantes (pruebas Saber); y la introducción del concepto de competencias como mecanismos para superar la educación basada en contenidos”* (Peláez y Márquez, 2006, p. 27). La resolución 1600 de 1994, el decreto 1860 de 1994, los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia de 1998, los lineamientos curriculares de 2002 y los estándares curriculares de competencias ciudadanas de 2004, hicieron parte de las medidas del paquete jurídico

adoptadas por el Ministerio de Educación colombiano para definir las orientaciones pedagógicas (contenidos, sugerencias metodológicas, evaluación) de la democratización de la vida escolar y la educación ciudadana.

A continuación se analiza brevemente como cada una de estas herramientas jurídicas contemplaba de manera explícita estos dos aspectos:

La Ley General de Educación, en el artículo 37, obligó a todas las instituciones a diseñar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Entre los criterios y los mecanismos que éste debía incluir, están los siguientes:

Las nuevas formas de participación del educando dentro del ámbito de la institución educativa, tales como, el Representante de los estudiantes, el Personero de los estudiantes y la participación en el Gobierno Escolar de la Institución.

Los soportes técnico-pedagógicos ya probados en materia de Educación para la Democracia, incluyendo el uso de materiales, medios masivos de comunicación y de la informática.

El Manual de Convivencia y el conjunto de normas de uso institucional (MEN, 1994, p. 34).

La resolución 1600 de 1994 estableció que cada establecimiento educativo debía tener dentro de su PEI las condiciones para estructurar el proyecto de educación para la democracia y que para ello se debía tener en cuenta:

Que la Constitución Política de Colombia establece como principio fundamental la convivencia democrática en un Estado social de derecho.

Que la misma Constitución Política consagra, de manera particular como fin esencial del Estado, la formación del ciudadano en el respeto a la vida, en la práctica de los derechos humanos, la democracia participativa y la búsqueda de la paz dentro de la convivencia ciudadana.

Que el Artículo 41 de la Carta Fundamental ordena como obligatorios, el estudio de la Constitución y de la Instrucción Cívica en todas las instituciones que presten el servicio de educación formal y el fomento de las prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.

Que la ley 115 de 1994, por medio de la cual se expide la Ley General de Educación, desarrolla estos principios al instituir la obligatoriedad del estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica y la educación para la Justicia, la Paz, la Democracia, la Solidaridad, la Confraternidad, el Cooperativismo y, en general, la formación en valores humanos.

Que también la Ley General de Educación establece como áreas obligatorias y fundamentales, el estudio de la Constitución Política y la Democracia para el logro de los objetivos en los distintos niveles de la educación formal y crea mecanismos de participación democrática.

Que una de las finalidades del servicio público educativo es la formación en los valores y prácticas democráticas, con el fin de ejercitar al colombiano, desde temprana edad, en la participación en las decisiones que afectan la vida económica, política, administrativa y cultural del país.

Que es necesario contribuir desde la institución escolar, a través de los medios más adecuados, en la formación de una cultura política y democrática para superar las crisis que afecten la convivencia social (sic). (MEN, 1994, p. 2).

Las orientaciones pedagógicas para lograr las metas planteadas en la Ley General de Educación y la resolución 1600 se consignaron en los lineamientos y estándares curriculares. En la presentación de los lineamientos curriculares de Constitución Política y Democracia quedó consignada la intención de los mismos, “el

aprendizaje de la ciudadanía desde las vivencias y no desde el discurso y la necesidad que otras áreas se integraran en el propósito de la formación ciudadana” (MEN, 1998, p. 13). Aunque los autores de estos lineamientos partieron del principio que nadie puede reemplazar a los maestros en el trabajo cuidadoso de pensar y construir los currículos que más convengan a sus condiciones particulares y las características de sus estudiantes, presentaron unas dimensiones, componentes y ámbitos de formación en constitución y democracia para ser tenidos como punto de partida, pero a los cuales podría hacerse permanentes invenciones y las adecuaciones regionales y locales que fueran necesarias. A continuación, un ejemplo:



Cuadro 6. Estándares básicos de competencia de competencias ciudadanas

Los autores de los lineamientos también aclararon que las dimensiones y los componentes que se presentaron obedecieron a razones estrictamente metodológicas, ya que en la realidad estas dimensiones y componentes actúan y se interrelacionan de manera permanente, están completamente ligados y, por lo tanto, del desarrollo de unos depende el avance de los otros. (MEN, 1998, p. 51).

Los lineamientos de ciencias sociales completaron un paquete de medidas curriculares con las que se pretendía superar el manejo de las asignaturas de forma aislada y desarticulada. Este abordaje impedía lo que se pretendía con la enseñanza de las disciplinas: *“comprender el mundo, vivirlo y transformarlo, dificultaban la promoción de ciudadanos que de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervinieran en su comunidad”* (MEN, 2002, p. 4). Según los expertos contratados por el Ministerio de Educación, la fundamentación pedagógica de la orientación curricular incluyó las últimas investigaciones de psicología cognitiva y de didáctica de las ciencias sociales; dos puntos de la propuesta eran considerados como los más innovadores: la inclusión de algunas disciplinas que antes no habían sido tenidas en cuenta en la formación primaria y secundaria, como la antropología, la economía, la ciencia política, la sociología y el derecho; y la enseñanza del área a través del abordaje de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y una estructura integrada, abierta, flexible y en espiral (MEN, 2002).

1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana.
2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz.
3. Mujeres y hombre como guardianes y beneficiarios de la madre tierra.
4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar

la dignidad humana.

5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos.
7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación).
8. Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Cuadro 7. Ejes generadores de las ciencias sociales en la educación primaria y secundaria

Lo anterior implicaba que los estudiantes se vieran en la obligación de aprehender marcos teóricos, conceptos, procedimientos y destrezas de diversas áreas del conocimiento para comprender o solucionar las cuestiones y/o problemas planteados. Los nuevos lineamientos curriculares facilitaban la aproximación a temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no corresponder claramente a ninguna asignatura, pero no por ello menos interesantes y válidos para la educación de los alumnos.

El propósito de los estándares de competencias ciudadanas fue la formación, desde la escuela, de individuos con competencias esenciales para el ejercicio de la ciudadanía, como el diálogo, la discusión y el debate en la perspectiva del ejercicio democrático como un espacio de encuentro entre visiones de mundo, de país y de comunidad (MEN, 2004). Este propósito era comprensible si se tiene en cuenta que el contexto del surgimiento de la propuesta de educación para la ciudadanía era el de la búsqueda de la consolidación de la democracia ligada al campo educativo, expresado en la necesidad de formar y educar a los futuros ciudadanos. *“Las competencias ciudadanas tal como las planteó el Ministerio de Educación, son el conjunto de*

conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2004, p. 8).

EJE CURRICULAR N° 1						
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana						
PREGUNTA	GRADO	ÁMBITOS	COMPETENCIAS SUGERIDAS			
PROBLEMATIZADORA		CONCEPTUALES SUGERIDOS	COGNITIVA	PROCEDIMENTAL	VALORATIVA	SOCIALIZADORA
			¿Quiénes vivimos, cómo nos vemos y cómo nos comunicamos en nuestra familia, vecindad y escuela?	11°	<ul style="list-style-type: none"> •Estructura de su grupo humano y su comunidad. •Características de su grupo humano y comparación con otros (género, edades, etc.). •Pautas o normas de comunicación y preservación de tradiciones en su entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> •Describe las características de su grupo y de otros distintos al suyo.

Cuadro 8. Fragmento de la presentación de los lineamientos de ciencias sociales para el grado 11°

Los estándares de competencia ciudadanas plateados por el Ministerio establecían lo fundamental y lo indispensable que los estudiantes debían saber y saber hacer según su nivel de desarrollo, para desarrollar habilidades para el ejercicio de la ciudadanía en su hogar, en su vida escolar y en otros contextos.

Estos estándares de competencias ciudadanas se organizaron en tres grupos: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; pluralidad, identidad y valoración de las diferencias. Cada grupo de estándares representa una dimensión fundamental para el ejercicio de la ciudadanía y contribuye a la

promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos presentes en la constitución nacional. Además desde cada uno de ellos, se debían ejercitar competencias emocionales, comunicativas e integradoras. El documento del ministerio organizó los estándares por grupos de grados: primero a tercero, cuarto y quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, decimo y once; cada grupo de competencias está encabezado por un estándar general y abarcador y bajo este enunciado se presentan los estándares de competencias básicas necesarios para lograr la competencia ciudadana que encabeza la lista, al lado de cada estándar se encuentran los íconos y los colores que ayudan a identificar qué tipo de competencia está en juego (MEN, 2004, p. 12).

El documento hizo algunas aclaraciones para facilitar el trabajo de los maestros: sugirió que la secuencia de los grupos de competencias y los estándares no significaba que debieran trabajarse en el mismo orden; que los tres grupos de estándares están separados pero que en la vida real y en el trabajo en la institución educativa se podían presentar múltiples intersecciones; que la clase no es el único escenario para el desarrollo de las competencias ciudadanas. El descanso, izadas de bandera, actos culturales y deportivos, también podrían ser útiles para este propósito. Finalmente aclaraba que si bien las clases como Ética y valores o Constitución y democracia podían ser espacios de trabajo, también lo eran las otras asignaturas, como Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias naturales. Con esto último el Ministerio resaltó la transversalidad que había detrás de los estándares básicos de competencias ciudadanas (Palacios, 2012).

Una mención especial en este paquete de medidas jurídicas encaminadas a modificar el currículo y la organización social de los establecimientos educativos, merece el decreto 1860 de 1994, por medio del cual se reglamentó parcialmente la Ley 115 de 1994. En los aspectos pedagógicos y organizativos generales, el decreto exigió la obligatoriedad del Manual de Convivencia para todas las instituciones públicas o privadas del país. Algunos de sus apartes son los siguientes:

Artículo 17. Reglamento o manual de convivencia. De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional un reglamento o manual de convivencia. El reglamento o manual de convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular debe contemplar los siguientes aspectos:

1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.

2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.

3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.

4. Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.

5. Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.

6. Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.

7. *Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.*

8. *Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes (MEN, 1994, p.9- 10).*

Según Palacios (2008), el decreto fue publicado siguiendo el principio de que la concertación entre maestros, directivos y estudiantes debe garantizar en gran parte el cumplimiento de la norma, bajo el supuesto de que cuando una persona puede aportar su opinión para elaborar una norma y se le proporcionan las justificaciones de su importancia, dicha persona termina por aceptarla y respetarla. Además de la novedad del nombre “*Manual de Convivencia*” en reemplazo de “*Reglamento Escolar de Disciplina*” y de los requisitos de 1) amplia participación de (toda) la comunidad educativa, 2) revisión del documento por parte de una autoridad con conocimiento en derechos humanos, y 3) la aprobación del Consejo Directivo de la Institución, en términos generales el Manual instituía normas y reglas, buscaba definir las reglas de organización y funcionamiento de una institución, e intentaba normalizar las prácticas y los discursos. A través del Manual se organizan un conjunto de normas que se pretenden universales y válidas para todos los miembros de la comunidad educativa.

Si bien muchos sectores reconocieron el esfuerzo del Estado para proporcionar unas directrices básicas para la educación democrática y ciudadana. y valoraron el hecho de no dejar solamente enunciada los documentos y sus metas, no faltaron las críticas a la política pública: Pinilla y Torres (2006), identificaron tres debilidades en los estándares: la ausencia de reflexión teórica y pedagógica sobre la ciudadanía y la formación ciudadana, la ausencia de un eje articulador que orientara las acciones que podían desarrollarse en las competencias ciudadanas y la ausencia de propuestas pedagógicas para el desarrollo mismo de la guía que se propuso. Por su parte, Perafán y Mejía (2006), concluyeron que en la propuesta gubernamental entendían el ejercicio de la

ciudadanía como el desempeño de un conjunto de competencias aptas para mantener una sociedad democrática en un estado ideal donde siempre puede haber comprensión mutua y los conflictos son reconciliables mediante el diálogo en forma expedita y racional. También donde existen mecanismos genuinos de participación y las distorsiones a las democracias son transparentes y fácilmente identificables. Resaltan estos autores que esa imagen de la democracia no correspondía a la sociedad colombiana del momento y si bien había que perseguirla, se debía educar para la vida en una sociedad imperfecta. Para Perafán y Mejía (2006), esta falla se podía subsanar si se redefinían las competencias ciudadanas desde una perspectiva crítica.

En este breve compendio de las reformas educativas, no podía quedarse faltar el recurso jurídico de la tutela. Para muchos, los fallos de tutela emitidos por la Corte Constitucional y por jueces de diferentes niveles en todo el país, han logrado influir y transformar la escuela, más que los decretos, las resoluciones y los planes y programas del Ministerio de Educación. Este fenómeno fue denominado por Cortés (2012), “la pedagogización de la ley y la juridización de la escuela”. En un extenso estudio desde la perspectiva genealógica y arqueológica de Michelle Foucault, Cortés logró demostrar que antes de que aparecieran tecnologías de formación que pretendieron tramitar pedagógicamente el conflicto dentro de la escuela e incluso fuera de ella, fue una instancia de orden jurídico, la Corte Constitucional, la que empezó a regular la convivencia escolar.

La Corte es un organismo perteneciente a la rama judicial del Poder Público, creado por la Constitución Política, y a la que se le confió la guarda de la integridad y supremacía de la Carta. Una de sus funciones, descrita en el artículo 241, consiste en decidir sobre las demandas de constitucionalidad que promueven los ciudadanos contra las leyes, los decretos con fuerza de ley dictados por el gobierno y los actos legislativos reformativos de la Constitución. La acción de tutela se estableció en 1991 como instrumento para la protección de los derechos fundamentales consagrados en la Constitución Política, y ha tenido como fin expreso la protección inmediata de los derechos

fundamentales cuando éstos resultaran vulnerados o amenazados por la acción u omisión de cualquier autoridad pública o por particulares encargados de la prestación del servicio público. Es la Corte Constitucional la encargada de revisar la acción de tutela y dictar sentencia o emitir fallo (Cortés, 2012, p. 242).

La entrada y permanencia de los niños y jóvenes al sistema educativo fue reconocido como derecho fundamental en la Constitución. Este y otros derechos como el libre desarrollo de la personalidad, el debido proceso y la libertad de culto, fueron los más exigidos por estudiantes y padres de familia en las acciones de tutela presentadas. Pero el poder de lo jurídico vía acción de tutela no se restringió al campo de la relaciones entre docentes, directivos y estudiantes, sino que tocaron el centro mismo de la formación de los estudiantes. Aspectos como el aula de clases, las formas de evaluación, las metodologías y recursos de la enseñanza, los planes de estudio, el calendario escolar, el llamado a lista, los criterios de promoción y reprobación de un grado, los costos educativos, los reglamentos, los cronogramas de actividades, los organigramas institucionales y las pruebas de admisión, fueron objetos de revisión y análisis como consecuencia de la lluvia de tutelas que invadió los juzgados del país a partir de la promulgación de la Carta de 1991. Según Palacios (2008), tanto los padres como los estudiantes se apropiaron de la tutela, que fue considerada la acción legal más efectiva para que los planteles educativos cumplieran con lo establecido en la legislación educativa y en la Constitución Nacional. Gracias a ella muchos niños y jóvenes consiguieron permanecer en el sistema educativo y numerosos establecimientos se vieron obligados a revisar sus reglamentos escolares.

En una revisión hecha por los investigadores Marlene Sánchez y Carlos Noguera (2002), se estableció que entre 1992 y 1998, el 51.8% de la tutelas solicitadas correspondían al sector educativo en todos sus niveles; de éstas, el 45.2% procedían de estudiantes, padres y docentes de básica secundaria y media vocacional; el 26.3% de educación superior y el 18%, del nivel de básica primaria y preescolar. Entre el año

1992 y el 2006, llegaron hasta la Corte Constitucional aproximadamente 146 tutelas¹, cuyos argumentos invocaban el derecho a la educación, a la igualdad, al libre desarrollo de personalidad, al debido proceso, o algún otro derecho de los que han sido reivindicados en el contexto de la democratización de la vida escolar. Todas las tutelas revisadas exigían el derecho a la educación, pero en su mayoría complementaban el alegato con otras exigencias.

Los niños, jóvenes, padres de familia, pero también los maestros, introdujeron la tutela a la institución escolar e hicieron de ella una herramienta que permitió la expedición de nuevos manuales de convivencia, lo que llevó a nuevas formas de creación e institucionalización de las normas en los establecimientos educativos.

Gracias a fallos de tutela, escenas que antes no eran toleradas en los establecimientos educativos se volvieron comunes. En los establecimientos femeninos, estudiantes embarazadas; en los masculinos, estudiantes con cabello largo y/o aretes, y en ambos casos se flexibilizó el uso de un uniforme asignado por la institución y se permitió el uso de accesorios nunca antes vistos como pearsings, correas, collares u otros adornos. Vale la pena decir que en muchas instituciones no fueron bienvenidas las sentencias de la Corte, y ni siquiera la instauración de las tutelas. Varios estudios mostraron que después de promulgada la ley y de varios fallos de la Corte Constitucional, algunos establecimientos se mostraron renuentes a acatar dichas disposiciones. Se hizo evidente la resistencia de muchos colegios para aceptar la normatividad, lo que explica la repetida instauración de tutelas con el mismo reclamo entre los años 95 y 2000. Para algunos docentes y directivos este mecanismo era inaceptable, y lo responsabilizaron de la “insubordinación” de los estudiantes, de su desobediencia y de su indisciplina. Algunos docentes que no compartían las disposiciones de la Corte la tildaron de irresponsable, mientras que para otros la

¹Muchas tutelas no llegan hasta esta instancia; son falladas por los jueces departamentales y municipales sin que se produzca apelación. Sólo llegan a la Corte Constitucional algunas tutelas elegidas por sorteo, o por solicitud expresa de otro juez de la República.

“permisividad” expresada en los fallos se debía a que los magistrados desconocían el trabajo de los docentes y la realidad interna de la escuela (Palacios, 2008).

A manera de síntesis

La democratización de la escuela pasó por la redefinición de las relaciones de poder, por el reconocimiento recíproco de los derechos fundamentales de los integrantes de la comunidad educativa y la libertad, como expresión de conciencia, como libre desarrollo de la personalidad y como autonomía moral. Se pensaba que la democracia en la escuela se construía justamente a partir del reconocimiento pleno de los derechos, hecho que suponía un cambio radical en el papel del maestro, que ahora debía ser el dinamizador del proceso de aprendizaje, uno más en la institución. Este nuevo docente suponía un compromiso, traducido en una actitud positiva hacia el cambio, un docente cada día más conocedor de las limitaciones estructurales de la labor educativa, inquieto, creativo y responsable de su papel socializador.

El requerimiento a un nuevo maestro se acompañaba de una nueva concepción del estudiante, uno que percibiera con claridad qué derechos tenía. Los alumnos eran ahora reconocidos como el centro del proceso educativo y debían participar activamente en su formación para lo que era necesario producir cambios, especialmente en los métodos de enseñanza, e involucrar en el proceso educativo los intereses, necesidades, manifestaciones e iniciativas propias de los estudiantes. Esto requería llenar de contenidos y vivencias cotidianas todos y cada uno de los derechos de los estudiantes, en un diálogo intergeneracional que garantizara la protección integral de la infancia y de su interés superior.

El marco jurídico de la reforma fue garantista, en la medida que la educación y la permanencia de los estudiantes en el sistema escolar fueron consideradas como una prioridad del Estado. Ahora no sólo todos los niños deberían entrar a la escuela y permanecer en ella, sino que también tenían facultades y garantías para cuestionar y opinar sobre su funcionamiento. Era importante que los estudiantes tuvieran en cuenta y

discutieran los puntos de vista de compañeros, docentes y directivos docentes para analizar las normas establecidas y construir otras que buscaran regular la vida en común en condiciones de equidad para todos.

Tal y como lo establece Cortés (2012), el plano multidimensional de la escuela era definido por a) una dimensión política de la educación que le dio importancia a la noción de participación ciudadana en la escuela, pero también en otros ámbitos de la vida social; b) una dimensión pedagógica que confronta la práctica misma del maestro, como otro cualquiera que representa una de las partes en una disputa legal con su contrario directo, en este caso el estudiante; c) una dimensión escolar del conflicto, que lo sitúa como objeto de reflexión, discusión y revisión; y d) una dimensión jurídica en el momento en el que aparece el padre de familia que se vincula como tutor, dada la minoría de edad del niño o joven, lo que permite representarlo y actuar en una relación de simetría adulto- adulto con los maestros.

Así, pese a la implementación de programas, proyectos y estrategias para la formación democrática y ciudadana, la revisión también ha dejado ver en la educación secundaria la existencia, implícita y explícita, del conflicto escolar, que se evidencia de múltiples formas en un conflicto disciplinario², como expresión de relaciones presentes en el aula, que para los jóvenes estudiantes representan su manera específica de experimentar las relaciones de poder. Siguiendo la línea de Pineda (2013), se ha elaborado una gran cantidad de normas y proyectos para fomentar el ambiente de convivencia en los centros, pero los resultados educativos han sido escasos. Por otra parte, para Pineda y García (2014), la educación para la paz y para la convivencia ha sido considerada un tema transversal, y debiera ser incorporada al currículum escolar, pero su estructura y su organización en materias escolares tradicionales han dificultado la transición.

² Se entiende el conflicto disciplinario como el conjunto de tensiones, desacuerdos y discrepancias que se presentan entre los estudiantes, docentes y directivos, en torno al concepto, la importancia y los mecanismos utilizados para lograr que haya disciplina en las instituciones educativas (Palacios, 2008).

La escuela fue inundada de programas y planes, en ocasiones sin mucha reflexión sobre las bases teóricas y epistemológicas desde las que se abordaban temas como la ética, los derechos, los valores, la moral, la democracia, la ciudadanía, la participación. Algunos estados del arte sobre las investigaciones y las estrategias desarrolladas han coincidido en que hizo falta la puesta en marcha de propuestas educativas que abordaran la relación entre democracia y moral.

De allí pueden surgir, aunque sea en parte, las dificultades para consolidar una cultura democrática fuerte en la escuela.

Si bien en la formulación de los estándares básicos de competencias ciudadanas, enunciaron que a la par con el pensamiento también era posible fomentar el desarrollo moral de los seres humanos, y éste era un aspecto fundamental para la formación ciudadana³, en el ambiente democratizador que rodeó las instituciones desde finales de los 80s no fueron completamente evidentes la necesidad pedagógica y las acciones para educar en la moralidad, como sí ocurrió con el tema de los derechos y la participación. Sin decir que la formación democrática no fuera una prioridad del momento histórico que vivía el país, la formación moral era vital para la construcción de sujetos éticos con capacidad de enriquecer la precariedad de la moral pública y privada. Lo que se quiere indicar es que el énfasis dado a la educación en y para la democracia, pudo haber impedido que se le diera igual peso a otros aspectos como la formación moral, que eran no sólo complementos, sino además participantes vitales de la construcción de hombres y mujeres demócratas.

Así, la necesidad de hacerle frente a la violencia del país, a la violencia de la escuela y a su autoritarismo, llevó a su democratización, pero tuvo un efecto no esperado: la escolarización del conflicto, la emergencia del conflicto disciplinario; situación que a su vez puso de presente la emergencia de la importancia de la

³ En los estándares básicos de competencias ciudadanas formulados por el Ministerio de Educación, el desarrollo moral se entiende como el avance cognitivo y emocional que permite a cada persona tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejen una mayor preocupación por los demás y por el bien común (MEN, 2004, p. 8)

convivencia escolar. Tema central en la escuela hasta hoy, y al que en muchas instituciones educativas se le da mucha más importancia que a las metodologías de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Si bien la desaparición de la escuela antidemocrática significó la aparición de la figura de un maestro sin autoridad pedagógica, la entrada de la democracia y de los derechos a la escuela permitió la visibilización del conflicto, considerado por los expertos como propio de las prácticas democratizadoras. El conflicto fue entonces visto desde una dimensión positiva, como una oportunidad para la formación de ciudadanía.

En los capítulos siguientes se presentan las tres lógicas de acción propuestas por Dubet, como herramientas de investigación para el trabajo empírico, es decir, la aplicación que en el trabajo de campo se hizo de dichas lógicas. Se procede siguiendo el modelo analítico enunciado, tal y como se hizo con la fundamentación teórica, primero se aíslan las lógicas, luego se presenta cada una de ellas, y por último se muestra la manera como dichas lógicas se articulan.

4. EL CONOCIMIENTO Y LA REIVINDICACION DE DERECHOS EN LA ESCUELA. LA LOGICA DE LA ESTRATEGIA

Por las que más pelean en un colegio, por ejemplo el uniforme, por ejemplo no le dejan a uno la libre expresión, digamos el pelo largo, el color, esas son las principales, deben dejar que todo mundo haga lo que quiera, porque por fuera del colegio uno lleva una vida muy distinta en la calle, entonces, no es para que venga a cambiar toda su vida por una vida aquí adentro sabiendo que esto es pasajero, entonces eso sería como lo principal, porque hay muchas personas que llegan acá y se aburren, los rastas acá los molestan mucho, en mi caso mis expansiones en las orejas, es un procesos que uff, lleva un buen tiempo hacerlas para que se las hagan quitar, eso no va, eso no es así y eso sería como lo principal, la libre expresión, lo que yo exigiría al colegio es que respete la personalidad.

(Relato 4)

El capítulo tiene como objetivo identificar y analizar las prácticas y los discursos de reivindicación de derechos de los estudiantes en las tres instituciones donde se llevó a cabo la investigación: se enfatiza en las situaciones en las cuales se evidenciaron conocimiento, apropiación y reivindicación de derechos; la lectura se centró en los propósitos, los recursos, los espacios de reivindicación, las consignas, las temáticas, los intereses, las personas e instituciones a los que se interpela en las reclamaciones de derechos.

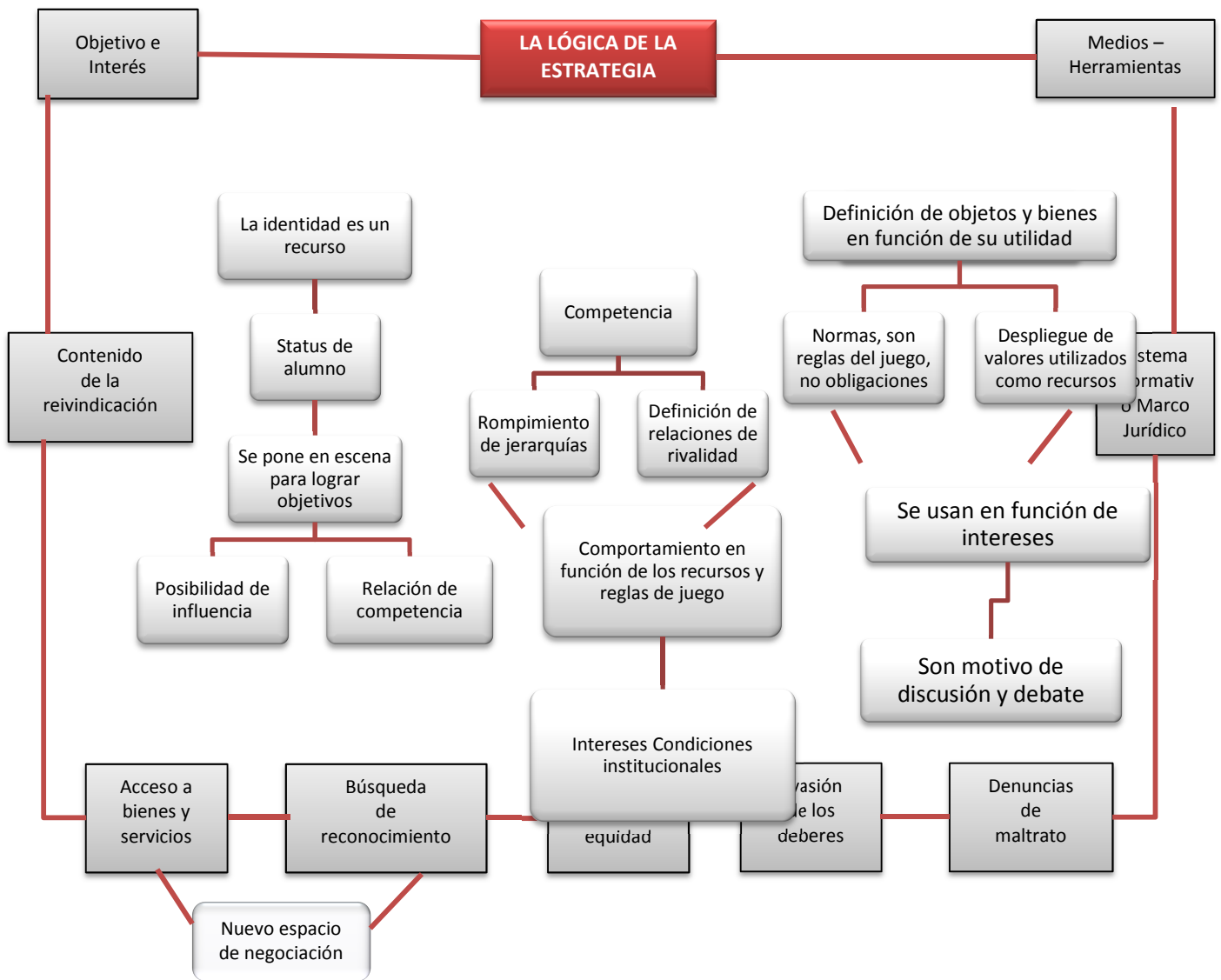
El proceso de investigación demostró que los intereses de los alumnos están contenidos y se expresan en las acciones reivindicativas de sus derechos; utilizan fundamentalmente dos medios o herramientas para lograrlos: el marco jurídico del país y el sistema normativo de las instituciones educativas en las que estudian. Se identificaron cinco focos de reclamaciones: no aplicación del debido proceso y /o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares, el acceso a bienes, servicios

y la permanencia en el establecimiento educativo, la posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar, la búsqueda de reconocimiento y la reclamación de equidad, buen trato, justicia y calidad en la educación.

A lo largo del capítulo se presentan los datos cualitativos y cuantitativos relacionados con cada uno de estos cinco focos de reclamación y se plantean algunos argumentos, producto del trabajo analítico de los datos.

Se tuvo como referencia analítica la Lógica de la estrategia desde la propuesta de la teoría de la Sociología de la experiencia de Dubet (2010 y 2013): de allí que la lectura de estas reclamaciones se haga teniendo en cuenta componentes de la Lógica de la estrategia según los postulados de este autor: la utilización de la identidad como un recurso, la configuración de la escuela como un espacio de competencia, y las normas, las reglas y el ejercicio del poder como factores que generan conflicto, tensiones, consensos y negociaciones en el espacio de la escuela.

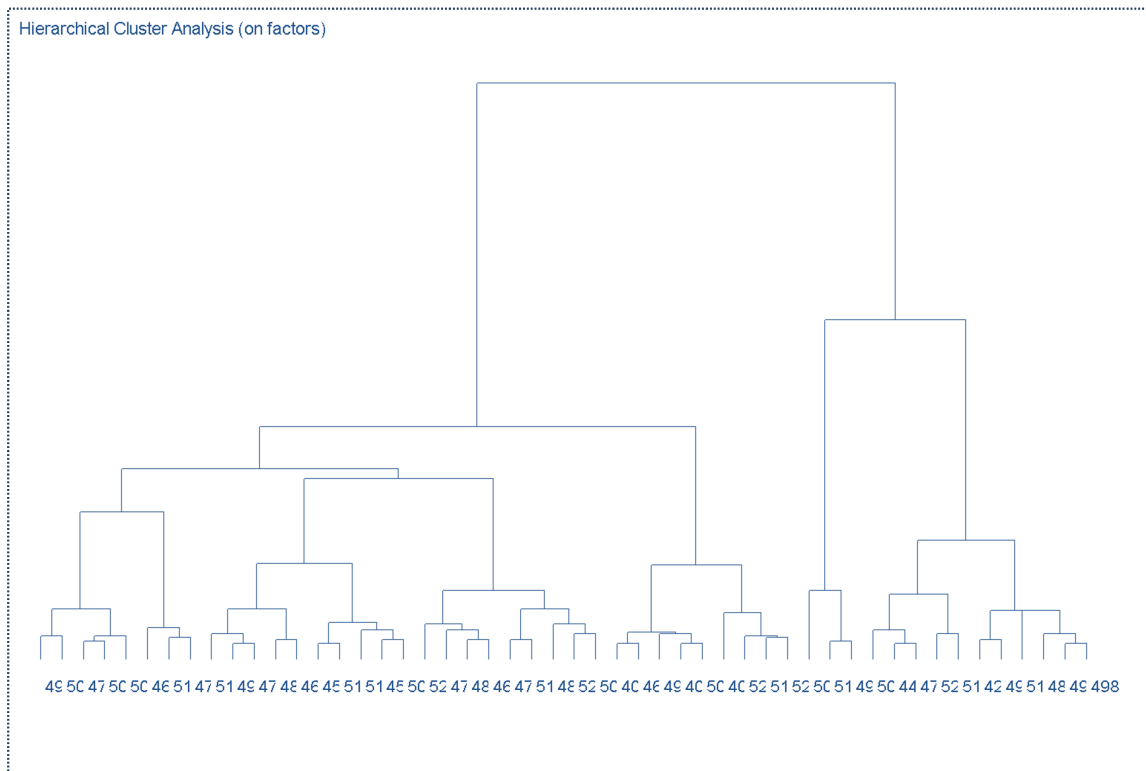
Los principales planteamientos que contempla el capítulo se sintetizan en el siguiente gráfico:



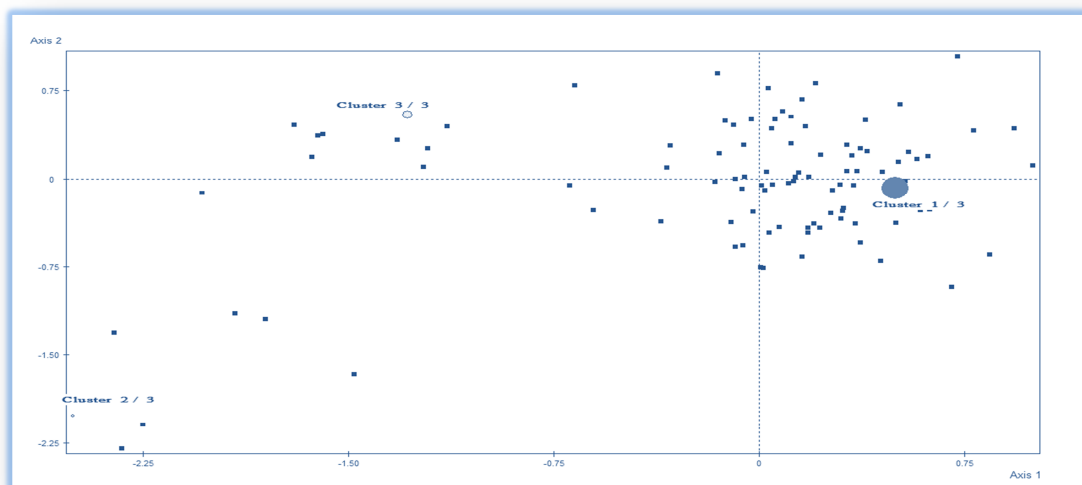
Gráfica 11. Marco interpretativo del conocimiento y la reivindicación de los derechos

4.1 Reivindicación de derechos

La investigación que se realizó en las tres instituciones educativas sobre el conocimiento de los derechos mediante la aplicación de la encuesta y el posterior análisis de correspondencias múltiples en clúster, se centró en dos asuntos: el primero, los medios de divulgación de los derechos, y segundo, las instituciones o personas que según los estudiantes les han reconocido dichos derechos. El análisis de clúster permitió descubrir asociaciones y estructuras en los datos que no eran evidentes a priori pero fueron útiles una vez que se encontraron. Los resultados del análisis de clúster contribuyeron a la definición formal de un esquema de clasificación, tal como una taxonomía para un conjunto de individuos, en este caso los estudiantes. Los siguientes gráficos ilustran los resultados de tal indagación:



Gráfica 12. Dendógrama Conocimiento de derechos



Gráfica 13. Mapa de puntos conocimiento de derechos

La distribución de los estudiantes en el dendógrama y los mapas de puntos agrupan a los estudiantes tal como se presenta en el siguiente cuadro⁴:

Tabla1. Distribución de los estudiantes en clúster “Medios de Conocimiento de derechos y personas responsables de otorgarlos”

Clúster	Nº de Estudiantes	Porcentaje
1	213	74.22%
2	9	3.14%
3	65	22.65
Total	287	100%

⁴ Recordar que el análisis de clúster o análisis de conglomerados es una técnica de análisis exploratorio de datos para resolver problemas de clasificación. Su objeto es ordenar objetos o personas en grupos conglomerados o clúster, de forma que el grado de asociación/similitud entre miembros del mismo clúster sea más fuerte que el grado de asociación/similitud entre miembros de diferentes clúster. Cada uno se describe como la clase a la que sus miembros pertenecen. Este es un método que permite descubrir asociaciones y estructuras en los datos que no son evidentes a priori, pero que pueden ser útiles una vez que se han encontrado. Sus resultados pueden contribuir a la definición formal de un esquema de clasificación, tal como una taxonomía, para un conjunto de objetos, o sugerir modelos estadísticos para describir poblaciones. (ver páginas 47 y 48)

El análisis de clúster evidencia que independientemente de la edad, el sexo y la institución educativa, el 74.22% de los estudiantes concentrados en el clúster 1 considera que los derechos son una conquista propia, gracias a sus protestas y reclamos; por ello, identifican a los docentes como las personas que los han otorgado. Dicen haberse enterado de la existencia de los derechos por televisión y por otros medios de comunicación, creen que muchos de sus compañeros son conscientes de los derechos que se les han otorgado y que gran parte de ellos los reclaman. También dicen conocer el caso de estudiantes de otras instituciones que han hecho reclamaciones y se les ha otorgado alguna petición.

Entre los 65 estudiantes que quedaron en el clúster 3, en el 22.65% prevalece la opinión de que los derechos que tienen les han sido otorgados por el Ministerio de Educación y por los jueces y magistrados de la República. También domina la opinión de que los docentes sólo respetan sus derechos cuando los obliga la Ley, y dicen haberse enterado de sus derechos por la televisión. Piensan que el impacto del colegio en la formalización política, la enseñanza de la Constitución, las leyes, las normas y las instituciones, es poco.

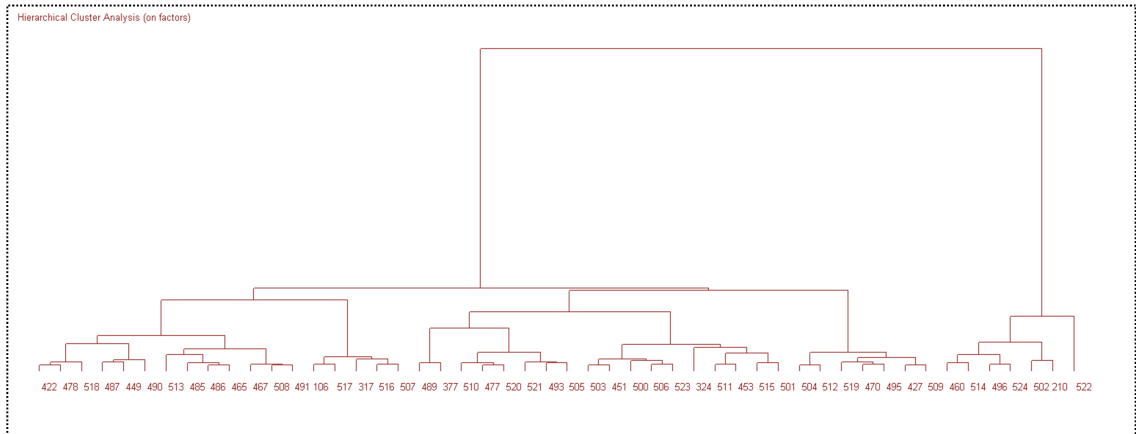
En el clúster 2 se agruparon 9 estudiantes. El 3.14% considera que los derechos los han concedido en mayor medida los docentes través de actividades pedagógicas promovidas en el colegio, creen que el Consejo y el personero estudiantil llevan a cabo acciones de promoción de los derechos de los estudiantes, y que dicha publicación y promoción influye en las relaciones entre los actores escolares.

Los datos del análisis clúster nos sugieren que la importancia que han cobrado los derechos en la escuela colombiana puede ser leída dentro del ámbito de un movimiento internacional que tiene como hito la Declaración de los Derechos del Niño, que en el artículo 12, anuncia que los jóvenes tienen derecho a participar en los asuntos que les afectan, hecho que plantea numerosos desafíos asociados con la implementación del principio participativo en las escuelas. Este artículo es un llamamiento a la escuela a

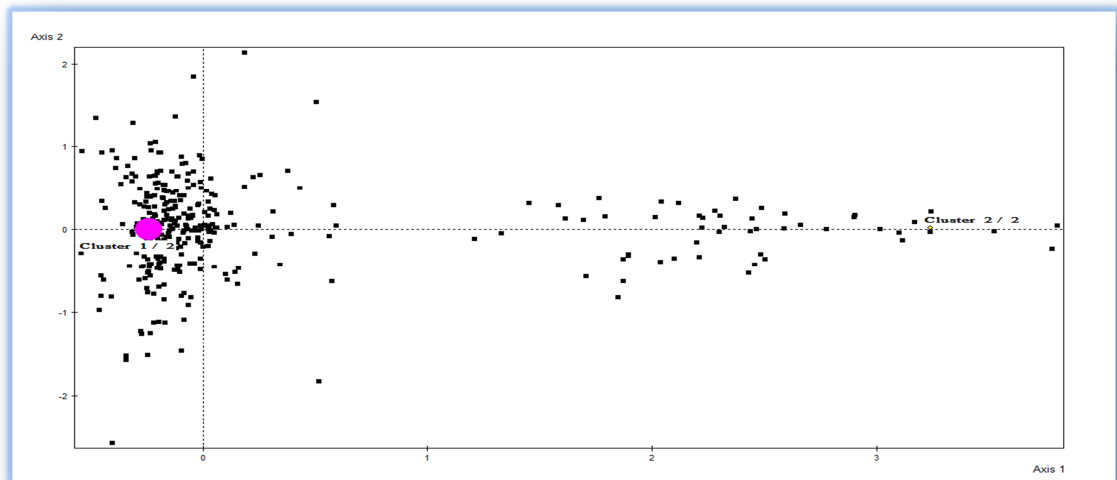
reevaluar su estructura jerárquica para defender los derechos de participación de los niños.

Estos planteamientos llevan implícitos supuestos como la posibilidad de los alumnos de ser actores sociales capaces de participar, con reflexión autónoma, y la necesidad de considerar a niños y jóvenes como miembros de la sociedad habilitados para dar forma e influir en su organización. En consecuencia, desde este enfoque los niños deben tener voz y deben ser tenidos en cuenta, igual que los adultos, en la construcción de las leyes y la política social (Johnny, 2006). La inclusión y la promoción de los derechos de los estudiantes en el mundo escolar traen consigo la implicación de los alumnos en la toma de decisiones, lo que requiere de la participación democrática. Esta es una concepción relativamente nueva y potencialmente desafiante dentro de la educación, porque requiere que se debiliten las jerarquías en las escuelas y la transformación de las relaciones de poder dentro de las mismas. Para Wilson (2007), la importancia de la inclusión de los derechos y la participación en la vida escolar es de índole pedagógica, pues este tipo de participación amplía la visión de los alumnos, mejora las habilidades de razonamiento práctico y promueve una mayor comprensión de los valores de la escuela, que a su vez aumenta la filiación a la misma.

En cuanto a la reivindicación de derechos, la encuesta indagó sobre los siguientes temas: derechos sobre los que se han hecho reclamaciones, formas de organización para reclamar, personas ante quienes se reclama, acciones ejecutadas para reclamar, motivaciones que tienen las autoridades escolares para respetar los derechos según los estudiantes, aspectos sobre los que los alumnos creen que pueden opinar y actuar gracias a estos derechos.



Gráfica 14. Dendógrama de Reivindicación de derechos



Gráfica 15. Mapa de puntos conocimiento de derechos

Los datos del gráfico muestran que las respuestas del módulo sobre reivindicación de derechos llevan a una clasificación de los estudiantes en dos clúster o conglomerados:

Tabla 2. Distribución de los estudiantes en clúster Conocimiento de Derechos

Clúster	N° de Estudiantes	Porcentaje
1	267	93.03%
2	20	6.97%
Total	287	100%

Los 267 estudiantes del clúster 1, el 93% del total, enuncia que los derechos más reclamados son la educación, el debido proceso, el derecho a la defensa, la libre expresión, la tenencia de voz y voto en las decisiones de la institución, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad de cultos y el buen nombre; creen que la reclamación de derechos sólo se realiza algunas veces, y principalmente de forma individual y a título personal, aunque en ocasiones lo hacen pequeños grupos.

Identifican a los compañeros, los docentes y los directivos docentes como las personas ante las cuales se hacen las reclamaciones; dicen haber participado en paros, marchas, reclamaciones verbales y escritas ante las autoridades escolares, y que los derechos que les han sido otorgados han permitido que expresen libremente su opinión sobre temas como la sexualidad y las relaciones de pareja, el ejercicio de la autoridad de los docentes y los directivos docentes y las normas del colegio. Agregan que ha mejorado la libertad de expresión, entendida no solo como la posibilidad de hablar, sino también como la libertad de actuar y sobre todo de presentarse y arreglarse como se desea, a las que valoran como muy importantes.

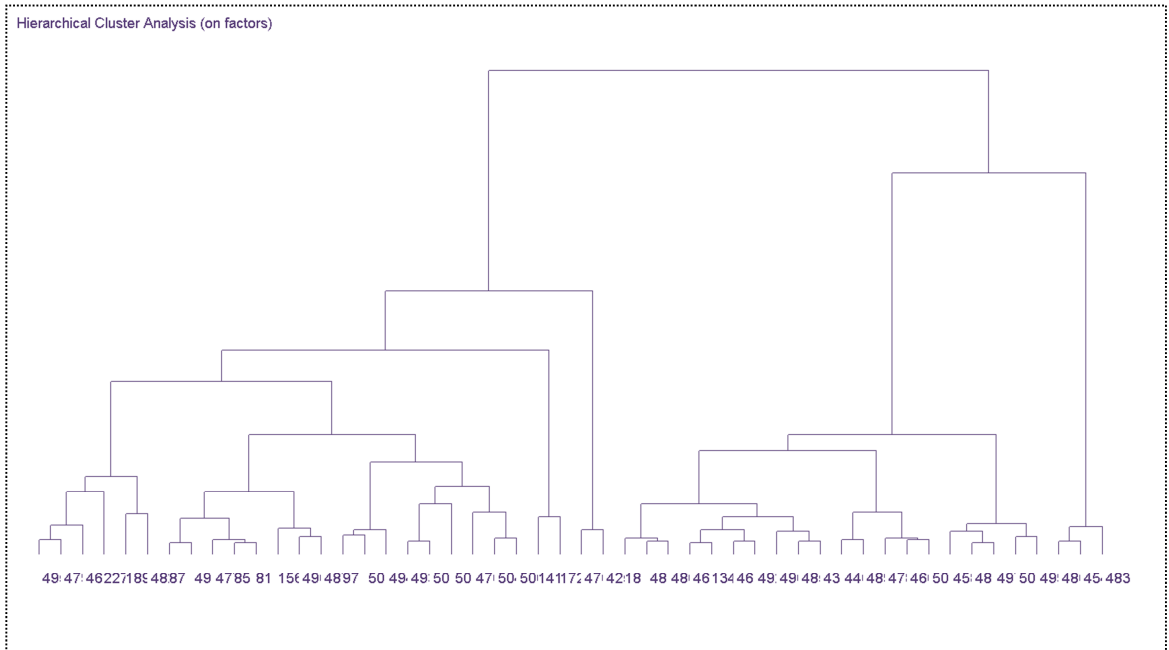
Consideran que gracias a que tienen derechos ahora tienen más participación en actividades deportivas y recreativas, pueden permanecer en la institución educativa aunque hayan cometido faltas y solicitar una educación de calidad. Finalmente, este grupo también valora como muy importante la relación entre deberes y derechos en la institución educativa.

Por su parte, 20 de los estudiantes encuestados, que corresponden al 6.97% del total, considera que los derechos se les han otorgado desde instancias educativas y jurídicas, es decir los docentes, los directivos docentes, las secretarías de educación, los jueces y magistrados y el Ministerio de Educación; dicen haber recibido información sobre derechos en actividades pedagógicas del colegio, reconocen a los personeros y consejos estudiantiles como promotores de derechos, y enuncian que dicha promoción tiene influencia en la cotidianidad de las relaciones entre los estudiantes y los maestros. Afirman que los reclamos se centran en la no discriminación por ninguna razón.

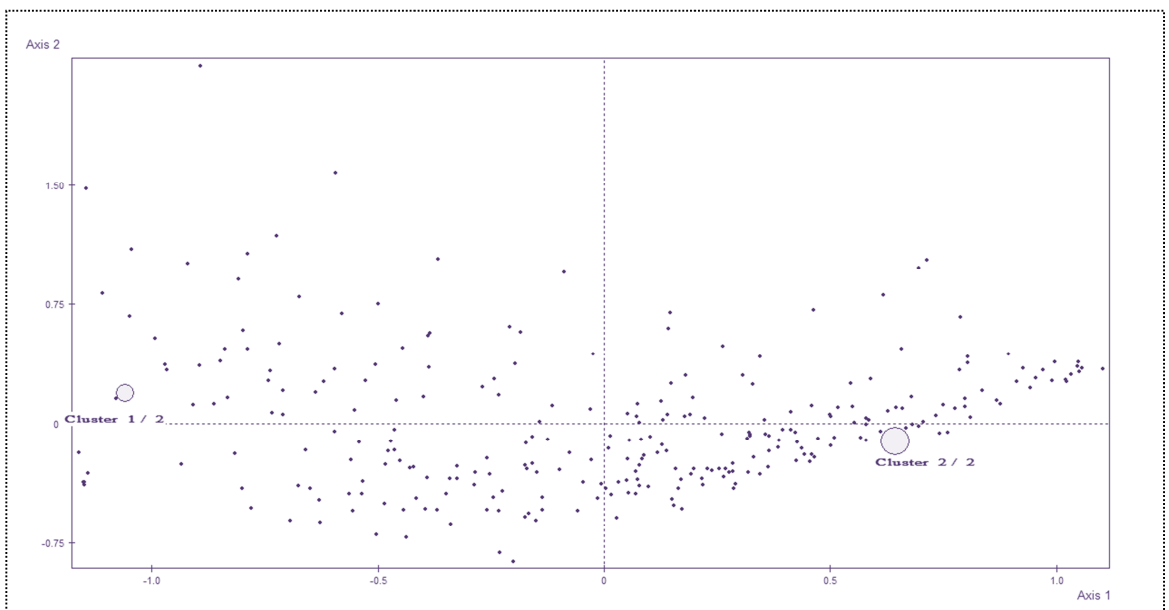
Este grupo de estudiantes piensa que también se reclaman derechos ante las personerías, alcaldías municipales y comisarías de familia. Un menor peso tienen quienes expresan haber participado en acciones de reivindicación como marchas y paros, y reconocen que tener derechos les ha dado oportunidad de hablar y actuar con más libertad sobre su sexualidad y sus relaciones de pareja, así como quejarse y protestar cuando no se está de acuerdo con algo, además de participar en la elaboración de las normas del colegio.

También se ubican en este clúster estudiantes que resaltan opiniones como el impacto del colegio en la formación política, la enseñanza de la Constitución, las leyes y las normas institucionales. Además, aquellos que enuncian que los derechos nunca o casi nunca se reclaman, y aquellos que expresan que para ellos es muy importante entablar relaciones de pareja y vivirlas con libertad.

Para contrastar los discursos y las acciones de reivindicación de derechos se aplicó una escala Likert, como se anunció en el diseño metodológico de la investigación. El análisis clúster realizado a los datos obtenidos en la aplicación de la escala agrupó a los estudiantes de la siguiente manera:



Gráfica 16. Dendógrama escala Likert



Gráfica 17. Mapa de puntos escala Likert

Tabla 3. Distribución de estudiantes en clúster escala Likert

Clúster	N° de Estudiantes	Porcentaje
1	105	37.77%
2	173	62.23%
Total	278	100%

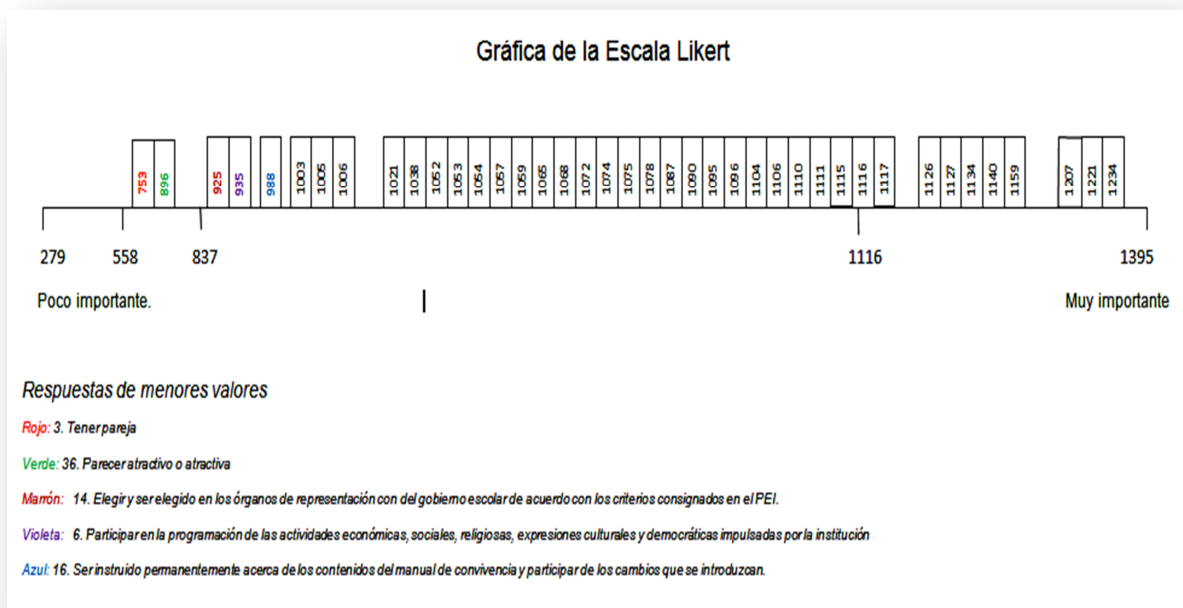
Los estudiantes quedaron agrupados en dos clúster. El segundo muestra un poco más de concentración que el primero, lo que indica que las distancias entre los estudiantes ubicados en el primer clúster son menores que las distancias de los estudiantes ubicados en el segundo clúster; el tamaño de las distancias está determinado por las diferencias o semejanzas en las respuestas dadas. De los 105 estudiantes ubicados en clúster 1, el 37.77% marcaron opciones entre 1 y 3, es decir entre bajo y medio, el nivel de importancia que le dan a los derechos y situaciones sobre los cuales se les indagó. De los 173 del clúster 2, el 62.23% le dio un alto grado de importancia a estos aspectos, marcando entre 4 y 5 puntos. Los derechos que los estudiantes consideran más importantes fueron consignados en la siguiente tabla:

DERECHO	PUNTUACIÓN OBTENIDA
Ser tratados con consideración, respeto, aprecio y justicia en el colegio.	1221
Recibir educación de calidad.	1207
Utilizar la planta física y los espacios de la institución educativa.	1159
No ser discriminado por razones de sexo, religión, raza, defectos físicos o cualquier otro aspecto.	1140
Que se respete la creatividad y la capacidad de creación.	1134

Condiciones adecuadas de seguridad e higiene que permitan disfrutar de un ambiente escolar saludable.	1127
Recibir estímulos cuando sobresalgan en actividades académicas, disciplinarias, deportivas, culturales.	1117
Obtener permiso de retiro del establecimiento cuando la causa lo justifique.	1116
Tener recreación y diversión.	1115
La libertad de expresión.	1111

Cuadro N° 9. Derechos más importantes para los estudiantes

La tabla contiene los 10 derechos a los que más puntuación dieron los estudiantes en la escala Likert. Como se ha mencionado, la escala indagaba por 40 aspectos entre derechos y otros temas de la vida de los jóvenes, e iba de 1, Poco importante, a 5, Muy importante (Ver anexos). Si se comparan los 5 focos de reclamación de derechos que se identificaron en la investigación con los de la tabla, hay congruencia entre lo que se considera importante y lo que se reclama. En ambos casos figuran el buen trato, tener recreación y diversión, recibir una educación de calidad, no ser discriminado, ser valorado, expresarse y ser escuchado, contar con espacios adecuados para el aprendizaje.



Como se evidencia en la gráfica de los resultados de la escala Likert, los ítems de reclamación de derechos que coinciden con los derechos más reclamados, quedaron ubicados en el área de muy importantes, por la puntuación que obtuvieron.

En esta investigación se pudo establecer que la reivindicación de los derechos estudiantiles está edificada con base en la posición de niño y joven, que debe tener un trato y una atención preferencial en comparación con los adultos. En otras palabras, la racionalidad explícita e implícita en las reclamaciones gira entorno a unos objetivos, unos recursos y una posición.

Los datos que arrojó la indagación sobre conocimientos y reivindicación de derechos indican que desde la promulgación de los Derechos del Niño en 1989 hasta hoy, éstos y los jóvenes cuentan en la gran mayoría de países con un variado conjunto de decretos y resoluciones que les dan voz y voto para participar libremente en la sociedad, incluyendo la expresión de los asuntos que los afectan y la libertad de pensamiento. Estas normas son de obligatorio cumplimiento en entornos como la familia y la escuela.

Este marco jurídico y la obligatoriedad de su cumplimiento por parte de los adultos, pusieron en entredicho la concepción de la infancia y la juventud como un periodo de transición hasta llegar a la vida adulta. La legislación internacional y las nacionales, intentaron cultivar progresivamente en los niños y jóvenes la inteligencia cívica que se desarrolla y manifiesta en la discusión crítica de los problemas, disputas y asuntos públicos que afectan al ordenamiento de la colectividad. Y esto a través de oportunidades para aprender y ejercitar el debate argumentado, el examen riguroso de los conflictos, a través del diálogo y de manera no violenta, la toma de conciencia de las necesidades ajenas y la comprensión del pensamiento de los demás (Romero, 2005).

A continuación se presentan los cinco focos de reclamaciones estudiantiles que fueron identificados y analizados en el marco de la investigación.

4.1.1 No aplicación del debido proceso el derecho y/o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares

Este grupo incluye reclamaciones en las cuales los estudiantes reconocen haber cometido faltas disciplinarias, pero exigen aplicación del debido proceso y el derecho a la defensa dentro del proceso disciplinario que lleve a la imposición de alguna sanción en su contra. Se evidenció el uso de la identidad (Dubet, 2010) y del estatus de estudiante y de menor de edad, para apelar la decisión de una sanción impuesta por la institución educativa y solicitar su disminución tras haber incumplido uno o varios deberes establecidos.

El principal aspecto a destacar en estos datos es el uso estratégico de la norma y de la Ley y su utilización como un recurso sobre el cual se puede debatir y discutir, y su definición como un bien en función de la utilidad que representa para el logro de los intereses de los estudiantes, así como el derecho a exigir el debido proceso y el derecho a la defensa para mantenerse en el colegio.

“PETICIONES: Se me tutelen mis derechos al debido proceso, a la defensa y a la educación. Conforme lo plantea el manual de convivencia. El señor rector no realizó

*la notificación a mi director de grupo, tampoco al señor coordinador. Tampoco ha sido convocado el comité institucional de convivencia, organismo que funciona en la institución educativa y que es competente para realizar las correcciones pertinentes. En mi caso no se dio una sanción formativa y pedagógica, el señor rector solo dio una demostración de poder y me expulsa fulminantemente. El manual de convivencia califica las faltas cometidas por nosotros los estudiantes en leves y graves (el rector nos agrupo como si todos hubiéramos cometido una falta) y dio un falló en grupo, no hizo un análisis individual. DERECHO. Son fundamentos de derecho de mi petición consagrados en el artículo N° 29: **DEBIDO PROCESO Y DE DEFENSA** En concordancia con el derecho a la educación”.*

Solicitud de derecho a la defensa y al debido proceso. Fragmento de una tutela presentada por un estudiante de una institución educativa de Cartago.

*Mayor de edad, vecina de Cartago, identificada como aparece al pie de la firma, actuando en mi calidad de madre y representante legal de un estudiante, perjudicado directo, mediante el presente escrito manifiesto a ese honorable despacho que entablo acción de tutela, contra el **RECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA**, por violación a los derechos fundamentales de mi hijo al debido proceso, como núcleo esencial del derecho a la defensa, consagrado en el artículo 29 de la CP, el cual le ha sido violado como consecuencia de la conducta arbitraria asumida por el accionado, al haberle negado el cupo para el próximo año, decisión carente de todo por el accionado, al haberle negado el cupo para el próximo, decisión carente de todo sustento legal y fático, situación que lo perjudica de manera directa y ostensible. “**PETICION**. Solicito al señor juez, con todo respeto, se sirva tutelar los derechos fundamentales de mi hijo, al **DEBIDO PROCESO** como núcleo esencial del derecho a la defensa, y en consecuencia deje sin efecto la **DECISION DE DEJARLO SIN CUPO EN LA IE PARA EL AÑO 2013**, por las razones ampliamente expuestas. **DERECHO FUNDAMENTAL INFRINGIDO** “Solicitud del derecho la educación y al debido proceso” (Tutela).*

Sí los derechos en la institución no son solamente los que están pues en nuestra agenda escolar, pues también son los de nuestra constitución, y la ley de infancia y adolescencia como los son el derecho a la recreación y el deporte, el derecho a expresar libremente, el derecho a una educación de calidad, a una educación digna, el derecho a una alimentación, el derecho pues a una educación gratuita y el derecho a la defensa cuando a uno lo acusan de algo; esos pues son como los derechos fundamentales de nosotros los jóvenes, pero el derecho más solicitado es en el de la libre expresión decir lo que uno piensa, donde uno quiera, a presentarse uno al colegio como uno quiera como a uno le gusta. Relato 8.

Nótese que la acción de tutela no niega que el estudiante haya cometido faltas en el colegio; el reclamo de la madre de familia se centra en que no se ha seguido el procedimiento adecuado, que debe permitirse a su hijo expresarse sobre las faltas disciplinarias que dicen que ha cometido y que justifican su salida de la institución educativa. El principal reclamo de la señora es la irregularidad en la imposición de la sanción, ya que desde su punto de vista, es una arbitrariedad del rector. Por otro lado, en el relato del personero, en el que lista los derechos más solicitados, también incluye el debido proceso; así, se puede evidenciar que los mecanismos establecidos por la ley no son cumplidos a cabalidad por los colegios, viéndose obligados a deshacer acciones y modificar sanciones pedagógicas ya establecidas en una primera instancia.

El componente de la acción estratégica de la Ley y las normas se puede ver claramente en el amplio uso del derecho al debido proceso por parte de los estudiantes y los padres de familia. Este derecho y el de la defensa fueron reconocidos e impulsados en la Constitución de 1991⁵. Una de las conclusiones de algunos trabajos de

⁵ Artículo 29. El debido proceso se aplicará a toda clase de actuaciones judiciales y administrativas. Nadie podrá ser juzgado sino conforme a leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio. En materia penal, la ley permisiva o favorable, aun cuando sea posterior, se aplicará de preferencia a la restrictiva o desfavorable. Toda persona se presume inocente mientras no se la haya declarado judicialmente culpable. Quien sea sindicado tiene derecho a la defensa y a la asistencia de un abogado escogido por él, o de oficio, durante la investigación y el juzgamiento; a un debido proceso público sin dilaciones injustificadas; a presentar pruebas y a controvertirlas que se alleguen en su contra; a impugnar la sentencia condenatoria, y a no ser juzgado dos veces por el mismo hecho. Es nula, de pleno derecho, la prueba obtenida con violación del

investigación realizados en el país en los años 80 y 90 que se reseñan en el capítulo II, fue precisamente la falta de mecanismos de defensa de los estudiantes, que eran expulsados de los establecimientos educativos “por sospechas”, o por el testimonio de una autoridad escolar u otro estudiante, sin que el acusado tuviera la oportunidad de hacer descargos, allegar pruebas o presentar testigos. Esta es una de las principales armas y argumentos de los estudiantes hoy, la existencia de todo un proceso en el que se demuestre o no su culpabilidad mediante pruebas, testigos y argumentos, sin calificar de antemano como “evidencia irrefutable” lo que puede no ser más que un indicio.

Textualmente la Constitución Política de 1991 dice en su Artículo 29: “*Nadie podrá ser juzgado sino conforme a las leyes preexistentes al acto que se le imputa, ante juez o tribunal competente y con observancia de la plenitud de las formas propias de cada juicio*” (p.35). La Corte Constitucional falló que las instituciones educativas no serían la excepción y deberían cumplir con este mandato constitucional que se aplica en el momento de imponer sanciones a cualquier ciudadano colombiano. Según la Constitución, todos gozamos de la presunción de inocencia. Cualquier imputación debe probarse y cualquier sentencia solo puede ser dada después de un proceso en el que el acusado ha tenido todas las garantías para defenderse.

Lo anterior explica que, además de cubrir la necesidad de seguridad, muchos colegios hoy tienen cámaras de video que permitan probar la implicación o no en una falta disciplinaria, pruebas que pueden ser pedidas por los estudiantes.

Cámaras de videos ubicadas en pasillos y patio de una las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de investigación. Foto de la investigadora.



Cámaras de seguridad

Distribuidas en diferentes lugares del plantel educativo



Estos principios llegaron para quedarse en los colegios del país; todo estudiante, antes de recibir cualquier sanción, debe pasar por todo el proceso: justificar sus razones, testigos y sus pruebas, y hasta tiene la posibilidad de solicitar acompañamiento de garantes y veedores de su proceso. En la investigación se han encontrado casos de veedores internos, como otros estudiantes que hacen parte del gobierno escolar (personeros estudiantiles y representantes al consejo estudiantil), y externos, como funcionarios públicos, a los que ya se ha hecho referencia. La siguiente petición de un estudiante a su rector que respete la legislación nacional y evite arbitrariedades, evidencia la conciencia que existe entre los estudiantes de sus derechos:

Pedirle a un rector que le explique a uno porque razón tomó una determinación, no es una falta de respeto sino el ejercicio de un derecho constitucional y legal, porque usted no puede olvidar que es un SERVIDOR PÚBLICO, y como tal todas sus decisiones tienen que ser motivadas. En un estado social de derecho como lo es el nuestro, fincado en el respeto a la dignidad humana, en la igualdad de las personas frente a la ley, es absurdo que se fundamente una acción disciplinaria simplemente porque uno como estudiante ejerza los derechos que le ampara la constitución y la ley. Yo no soy un robot, ni estoy sometido al principio de obediencia debida, sino todo lo contrario: tengo derecho a conocer las motivaciones que tiene frente a mí, las decisiones tomadas por la autoridad: en este caso la autoridad es el rector. La sanción impuesta no sólo injusta sino completamente ilegal porque se pretermitieron ritualidades establecidas en el MANUAL DE CONVIVENCIA, incurriendo en una práctica de administrar justicia disciplinaria estilo “olla pitadora” los alimentos los echamos en la olla pitadora para que estén cocidos en el mejor tiempo posible, así pierdan sazón, que es la que se obtiene cuando los alimentos se cocinan a fuego lento. Pero bueno: eso está en el talante del Rector que todo le gusta que se haga rapidito, importarles sin con era rapidez se lleva de calle principios y derechos fundamentales en un estado social de Derecho como lo son el DEBIDO PROCESO la DEFENSA, LA PRESUNCION DE INOCENCIA Y para esto cuenta con un equipo de docentes áulicos, que se han convertido en un mero club de turiferarios de los atropellos que cada día se cometen contra los estudiantes. Simplemente por no asumir la actitud sumisa del soldado que frente a una orden del superior, solo puede decir “Que ordena, como ordene, cumplida su orden

Solicitud del derecho a la defensa, al debido proceso y a la presunción de inocencia

El estudiante alude en su recurso no solo que el debido proceso y el derecho a la defensa, que según él no se le han respetado, sino también a que no existen garantías

para que ello ocurra en la institución, toda vez que los docentes no tienen independencia ni libertad, y por el contrario, son cómplices del rector para cometer actos injustos como los que ha sufrido él. El lenguaje utilizado por el alumno en la reclamación permite inferir que se produce lo que Dubet (2013) denomina el rompimiento de la figura de jerarquía, y la definición de relaciones en términos de rivalidad, este caso entre la autoridad escolar y los estudiantes. La imagen es la de un escenario de confrontación en la escuela, en la que un estudiante se siente abusado y acude a la ley para que lo proteja de lo que considera conductas arbitrarias, y un atentado a sus derechos constitucionales.

Según Tapia (2012), citado por Vommaro (2013), esta situación se torna aún más significativa porque *“el derecho a estudiar ha generado y genera capacidades que producen, históricamente, una ampliación de los derechos por la vía del desarrollo de conocimientos y de capacidades, que permiten ir modificando formas más estrechas de pensar los derechos de igualdad, y también capacidades para pensar las instituciones necesarias, las políticas y los modos de generar los recursos y producir los bienes públicos”* (p. 45). Entonces, la ampliación de derechos empujada por los movimientos sociales, la asunción de las diversidades como constitutivas de las juventudes contemporáneas y una política que se torna también ética, conforman una trama que configura muchos de los rasgos de las organizaciones que estudiamos.

Con el siguiente testimonio, además de muchos otros de la investigación, se quiere evidenciar uno de los hallazgos inesperados de la misma: la participación activa de los padres de familia en las reclamaciones de sus hijos, no solo en primaria sino en la secundaria, en la que aparecen completamente involucrados, incluso como firmantes de las reclamaciones, especialmente en las relacionadas con acciones jurídicas. Los padres de familia no solo aparecen apoyando los reclamos de sus hijos sino cuestionando fuertemente las acciones e incluso las capacidades y hasta los conocimientos de las autoridades escolares:

El hecho que la autoridad competente no le ha definido a mi hijo su situación con relación al estatus de estudiante, le cercena y desconoce derechos

fundamentales a, mi menor hijo consagrados en el artículo 67 de la constitución política, y en el artículo 13, ibídem, pues esa especie de limbo jurídico en que lo tienen, hace que en este momento simplemente tenga la calidad de asistente en el colegio, lo que le impide acceder a la educación en las mismas condiciones y con los mismos derechos que sus compañeros de estudio, situación que es completamente ajena al ordenamiento jurídico, en un estado social y democrático de derecho como es el establecido por el constituyente de 1991. Aquí desconocen la normatividad y los procedimientos para que nuestro menor hijo pueda acceder al derecho fundamental a la Educación, deben hacer consultas pertinentes al MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL en BOGOTA, donde este tipo de situaciones se da todos los días, pues a nuestra capital todos los días llegan niños de padres emigrantes, procedentes de todos los países del mundo, y en Bogotá si saben qué hacer en estos casos. Desconocer esos procedimientos no es una conducta que merezca reproche alguno, pues no siempre lo tenemos que saber todo. Lo que si merece reproche es que no reconozcan que no saben y lo dejen a uno a la espera de no se sabe qué con el correspondiente perjuicio para el niño. No puede olvidarse que por mandato del inciso final del artículo 44 de la C.P. “Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás”. “En concordancia con esta norma constitucional el artículo 3° de la CONVENCION DE LOS DERECHOS DEL NIÑO, se dice con toda claridad que en todas las decisiones que lleguen a tomar las autoridades, en todo caso deberá CONSULTAR EL INTERES SUPERIOR DEL NIÑO. Esta perspectiva, hace parte de nuestra legislación interna, por hacer parte del llamado BLOQUE DE CONSTITUCIONALIDAD, y por lo tanto es de obligatorio cumplimiento” Solicitud de regularización de la condición de estudiante. (Derecho de petición)

Es útil destacar que en todo este ambiente de exigencia de derechos, tanto padres como estudiantes invocan constantemente la idea de justicia, lo que es importante porque en otros estudios similares la noción de justicia es entendida como una de las

dimensiones que permite comprender los fenómenos políticos, aspecto necesario para analizar “*el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política, de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades*”. (Núñez, 2011, p.12). El trabajo de campo permitió observar que el hecho de que los estudiantes y menores de edad⁶ estén protegidos por la ley abrió para éstos la posibilidad de acudir a las autoridades competentes para que, en ejercicio de sus funciones y utilizando el marco jurídico existente, soliciten a la institución educativa que explique los procedimientos que ha seguido, que revise y en algunos casos modifique algunas sanciones disciplinarias impuestas a los estudiantes, argumentando fallas en el debido proceso, omisión o desconocimiento de la normatividad que protege a los estudiantes.

Tabla 4. Personas e instituciones ante las que se reivindican derechos

RV21. Ante quién se reclaman los derechos	Siempre	Mucho	Algunas veces	Nunca	No contestó
Los docentes	30,31	37,63	17,77	8,01	6,27
Otros compañeros	8,01	18,12	36,24	28,92	8,71
Directivos	34,84	32,75	17,77	8,71	5,92
Juzgados	8,71	18,82	27,53	35,54	9,41
Alcaldía municipal	13,94	18,82	24,74	32,75	9,76
Comisaría de Familia	9,41	19,51	27,18	34,15	9,76
Personería Municipal	10,10	15,68	31,36	32,06	10,80
Secretaría de educación	27,18	31,36	18,12	14,29	9,06

Los datos de la tabla dejan ver que hay un número considerable de personas e instituciones ante las que los estudiantes presentan las reclamaciones de derechos. Si bien sumando las opciones “Siempre” y “Mucho”, los docentes, con 67,94% y, y los directivos, con 67,59%, sobresalen en porcentaje de recepción de reclamos, hay que destacar la aparición de otros entes como las Secretarías de Educación, con 58.54%. El

⁶ Con la Ley 27 de 1977, el Congreso de Colombia fijó la mayoría de edad en 18 años. De manera explícita dice lo siguiente: Artículo 1°. Para todos los efectos legales llámese mayor de edad, o simplemente mayor, a quien ha cumplido diez y ocho (18) años.

hecho de que los estudiantes y los padres de familia ventilen sus quejas fuera de las instituciones y las dirijan a una persona o entidad que consideren superior, puede ser un indicador de varias cosas: que no hay satisfacción con las respuestas que el colegio dio a su petición en una primera instancia; que desde el principio no confían en el establecimiento y sienten que no hay garantías para que se resuelva a su favor lo que están solicitando, o que es la Secretaría de Educación y no los maestros y directivos la que debe dar trámite a sus solicitudes.

En el desarrollo de la investigación se encontraron documentos que dan cuenta de las tres situaciones planteadas, pero fueron muy sugerentes algunos documentos donde la Secretaría de Educación le solicita al rector que dé trámite a peticiones que han llegado a su despacho y que explique su proceder en las mismas. Veamos un ejemplo:

Memoranda general Secretaría de Educación por queja de estudiante

Destinatario: Rectoría de la institución educativa

Fecha: 2 de octubre de 2012.

Señor Rector.

El joven del grado 10^oC solicita conocer las razones por las cuales fue sacado del colegio. Además escribe que no se le escucharon sus descargos como parte del “Debido proceso”.

Por lo tanto se le solicita dar respuesta al estudiante e informar a la Secretaría de Educación sobre lo actuado”

Firma la Secretaria de Educación⁷

Documentos como éstos se encuentran con mucha frecuencia en los archivos de las instituciones educativas. En ellos, las Secretarías de Educación o quien ejerza sus funciones obligan a los rectores a dos acciones: de un lado, a dar trámite con celeridad a las solicitudes de los estudiantes y a sus procesos disciplinarios; de otro lado, a dar

⁷El memorando de la Secretaria de Educación al Rector hace parte de un conjunto de seis documentos que conforman el proceso de reclamo de un joven por lo que considera una expulsión injusta de la institución Educativa, los demás documentos son peticiones y apelaciones del alumno, y respuestas del Rector, argumentando que se siguió el debido proceso y que la sistemática actitud grosera y desafiante del estudiante con los directivos y los docentes del colegio justifican la sanción establecida.

cuenta sobre lo actuado a quien en ese momento controla y vigila sus funciones, todo en los términos establecidos por la ley. Estas comunicaciones a las Secretarías de Educación, les han permitido a los estudiantes tener una figura de garante, que impida que se tomen decisiones arbitrarias y autoritarias en su contra. Con agrado o en contra de su voluntad, los rectores tienen la obligación de responder estos requerimientos en los plazos solicitados, ya que de no hacerlo pueden ser sometidos a llamados de atención e incluso a la apertura de procesos disciplinarios.

Los datos del Cuadro No. 4 también muestran la entrada en la cotidianidad de la escuela de otros actores e instituciones: también reciben reclamaciones de padres y estudiantes los jueces, con 23.53%; Alcaldes, con 32.76%; Personeros municipales, con 25.78% y Comisarios de Familia, con 28.92%. A continuación se presentan otros datos que apoyan el argumento de la intervención de otras instituciones en sanciones disciplinarias tomadas por los colegios. En el primer caso, ante la negativa del Director de dar permiso para ver un partido de fútbol, un grupo de estudiantes invita a otros abandonar las clases e ingresa a una de las aulas desocupadas con un televisor procedente de la calle, y luego de hacer algunas gestiones para aprovisionarse de enchufes y artefactos para encender el televisor y mejorar la imagen, todos observan el partido. Luego del evento los estudiantes fueron sancionados, pero como evidencian los testimonios, la sanción fue modificada porque se entablaron acciones legales y por la intervención de autoridades como la Secretaría de Gobierno y la Personería Municipal:

Pues, a lo último todos dijimos lo que pasó con el televisor, y ya la Personera había dicho que nos tenían que respetar los derechos, pues yo dije lo que yo había hecho, que yo cogí el televisor y que yo lo llevé hasta el salón, pero es que el profesor no hacía sino decir que yo salí y volví a entrar para coger el televisor, yo no salí, que yo me subí hasta la puerta a recibir el televisor y a mí me lo pasaron ya, o sea el compañero que recibió el televisor encartado me lo pasó a mí, entonces yo salí corriendo con él para que nadie me viera y, y lo llevé hasta el salón, ahí si ya yo lo pase a otro, y fue que lo entraron y nos pusimos a ver el partido.(Relato 3)

El segundo caso es el de un joven de 9° que defiende su condición de homosexual, y se niega a acatar la normatividad de la institución educativa respecto al peinado y el uso de maquillaje:

La personería municipal de Cartago, Valle, en función de Defensoría del Pueblo, en representación de menor de edad comedidamente se permite solicitar se informe a este despacho la situación que se presenta con el joven en mención, a quien conforme lo manifiesta su progenitora, se le informó el día 14 de enero del presente año, que debido a su cabello no podía ingresar al salón de clases hasta que no se lo corte, toda vez que considera la Institución Educativa se vulnera con su actuar el numeral 10 del Art. 31 del Manual de Convivencia.

Consecuentemente considera esta agencia del Ministerio Público en calidad de Defensor de los Derechos fundamentales, en especial como es el caso de un menor de edad, sujetos de especial protección por parte del Estado, que a todas luces claramente se está incurriendo en una violación al libre desarrollo de la personalidad del joven. Obligar a seguir un patrón estético excluyente, para el caso sobre el corte de cabello, conduce, como jurisprudencialmente se ha indicado, a la conculcación del derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad, a menos que la medida constituya una razonable y proporcional derivación del deber de preservar los derechos de los demás y el orden jurídico, lo cual no ocurre en el presente asunto donde, salvo la rebeldía hacia una normatividad previamente aceptada, es inane que se opte por una determinada longitud del cabello y/o forma de peinarse, distinta a la moda imperante o recomendada.

Consecuente con lo anterior expuesto solicito muy respetuosamente que se le permita el ingreso al plantel educativo al joven sin la prohibición del corte de su cabello, y que en lo sucesivo no se repita nuevamente esta situación ni con el joven en mención ni con ningún niño o adolescente que pertenezca a la

institución y que se encuentre bajo la misma situación, igualmente solicito se considere la realización de una modificación al manual de convivencia en lo que concierne al caso concreto, con el fin de no continuar incurriendo en una Vulneración del Derecho al Libre desarrollo de la personalidad en los términos ya mencionados(Oficio de la personería municipal a rector de institución educativa 16 de octubre de 2012)

La intervención de las Personerías de dos municipios en calidad de organismos defensores de derechos, le ha permitido a los estudiantes la toma estratégica de medidas legales, que les garantiza de alguna manera subsanar lo que la institución considera faltas, y lleva obligatoriamente a los colegios a ajustar sus reglamentos de manera que sus normas no estén por encima de la legislación nacional, de lo contrario, se exponen a que los estudiantes sientan, como en estos casos, que entidades externas tienen más poder que los docentes y los directivos del colegio. En las dos situaciones descritas, al abogar por el cumplimiento del debido proceso, asistir personalmente a reuniones en defensa de los estudiantes y enviar oficio para solicitar cambiar las medidas tomadas en el colegio, se evidencian varias novedades: por un lado, que las autoridades escolares ya no tienen el monopolio absoluto para decidir quien permanece en las instituciones, y por el otro, que hay unas prerrogativas que la Ley ha dado a niños y jóvenes que están por encima de los reglamentos institucionales. Así, el incumplimiento del deber institucional ya no implica la salida automática de los establecimientos educativos.

Como se evidencia en el segundo caso, después de veinte años de la consagración del libre desarrollo de la personalidad como un derecho fundamental en la Constitución Nacional y después de un centenar de tutelas⁸ que ordenan su cumplimiento, la presentación personal sigue siendo un tema álgido en algunos colegios:

⁸Una acción de tutela es un mecanismo de protección de los derechos constitucionales fundamentales de los habitantes del territorio colombiano. La Constitución Nacional en su artículo 86 dispuso que toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe a su nombre la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que estos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública o de particulares en los casos previstos en la ley, siempre y cuando no proceda otro mecanismo judicial de defensa. Corte Constitucional de Colombia. Disponible y <http://www.corteconstitucional.gov.co/secretaria/otros>

Por las que más pelean en un colegio, por ejemplo el uniforme, por ejemplo no le dejan a uno la libre expresión, digamos el pelo largo, el color esas son las principales, deben dejar que todo mundo haga lo que quiera, porque por fuera del colegio uno lleva una vida muy distinta en la calle, entonces, no es para que venga a cambiar toda su vida por una vida aquí adentro sabiendo que esto es pasajero, entonces eso sería como lo principal, porque hay muchas personas, que llegan acá y se aburren, los rastas acá los molestan mucho, en mi caso mis expansiones (huecos grandes en las orejas) en las orejas es un procesos que uff, lleva un buen tiempo hacerlas para que se las hagan quitar, eso no va, eso no es así y eso sería como lo principal, la libre expresión lo que yo exigiría al colegio es que respete la personalidad.

(Relato 4)

A principios del año pasado, habían ciertos casos en el que digamos por lo que es la apariencia física, entonces digamos cuestiones del cabello, que aquí hay muchas personas que se expresan llevando como quieren su cabello, es mi caso, a mí me gusta mucho el cabello largo como a otras personas de la jornada de la mañana y de la tarde, tienen rastas entonces he visto que algunos piden, esos derechos de que no se los quiten, que no les vulneren ese derecho tan importante, porque decir que tenga un cabello largo no va a cambiar nada en su conocimientos y eso es lo que al colegio le interesa.(Relato 5)

Los fragmentos ilustran la defensa de un estilo personal más allá de las exigencias de uniformidad que implicaba la condición de estudiante. Tanto en el episodio del partido como en aquellas voces que reclaman la libre expresión como la libertad de elegir su atuendo, peinado y ornamentos, coinciden en que los establecimientos educativos desconocen las actividades de socialización y la vida que los jóvenes tienen por fuera de ellos. Aquellos que abogan por libertad en la presentación personal sostienen que las autoridades escolares no comprenden que su manera de presentarse en nada interfiere, o nada tiene que ver con las actividades de

formación y educación que se imparten. Desde su punto de vista, en nada modifica la condición de estudiante de la institución el hecho de que se vistan, se peinen, o se pongan determinados accesorios.

Los argumentos de la Personería para defender los derechos de uno de los estudiantes habían sido motivo de legislación de la Corte Constitucional⁹. En la sentencia de Tutela 386 de 1994, se supeditó el contenido normativo de los Manuales de Convivencia a la Constitución y a la Ley, principalmente en los temas relacionados con la libertad y la posibilidad del libre desarrollo de los niños y los jóvenes; según lo dispuesto en la Sentencia, los reglamentos de las instituciones no pueden regular aspectos que de alguna manera puedan afectar los derechos constitucionales de los educandos, pues si ello estaba prohibido a la Ley, con mayor razón a los reglamentos escolares. Por ende, éstos no podían regular aspectos o conductas del estudiante que afecten su libertad, su autonomía o cualquier otro derecho, salvo en el caso en que la conducta del estudiante directa o indirectamente afecte a la institución educativa. Este es precisamente el argumento de los estudiantes, ya que, según ellos, la adopción de cierto tipo de peinados, maquillajes o accesorios, no afecta en nada sus actividades académicas en el colegio; se trata simplemente de la adquisición de un estilo propio que no tiene por qué incomodar a nadie.

En este grupo de reclamos también se identificaron algunos en los cuales los estudiantes minimizan su falta, porque consideran más grave la falta del profesor que – aducen- dio origen a la suya. El siguiente fragmento hace parte del relato de un estudiante que ha reclamado verbalmente a la coordinadora porque el profesor lo grita:

⁹La Corte Constitucional fue creada por la actual Constitución Política, vigente desde el 7 de julio de 1991. La Corte es un organismo perteneciente a la rama judicial del Poder Público y se le confía la guarda de la integridad y supremacía de la Carta Política. Sus funciones, descritas en el artículo 241 de la Constitución, consisten en decidir sobre las demandas de constitucionalidad que promuevan los ciudadanos contra las leyes, los decretos con fuerza de ley dictados por el Gobierno y los actos legislativos reformativos de la Constitución. Revisar, en la forma que determine la ley, las decisiones judiciales relacionadas con la acción de tutela de los derechos constitucionales. <http://www.corteconstitucional.gov.co/secretaria/otros>

Pues la verdad yo reclamé, le dije a la coordinadora porque ese señor me abrió los ojos, y me vino a hablar muy durito y a mí no, yo no me le quedé callado, es que al profesor los alumnos lo consideran como bobito, porque pues uno llega y todo el mundo es recochando, hablando, riéndose, tirando los puestos y el profesor pues no hace nada, claro que él en algunos momentos dice jóvenes no hagan esto de buena manera, entonces hay algunos alumnos que se pasan con él y pues le alzan la voz y entonces el profesor como que le da rabia y también alza la voz, y lo trata mal a uno, es que a él lo hacen rabonear para que no de clase, y como él se deja, porque él no sabe enseñar, se emberraca lo empieza tratar muy mal a uno y a gritarlo y ya uno no se deja y se va a coordinación y se queja y la coordinadora le llaman la atención a él (al profesor) lo regañan. (Relato 12)

La reivindicación resalta diferencias en la aplicación de la ley entre alumnos y docentes, haciendo hincapié tanto en que las normas suelen prescribir únicamente las conductas de los estudiantes y obviar la carencia de competencias del profesor en la enseñanza de contenidos y comportamientos escolares. Precisamente aquello que diferencia la escuela de otra institución (Núñez, 2011). El estudiante exige ser bien tratado y reclama por el abuso del docente, desconociendo los deberes consignados en el Manual de Convivencia de la institución educativa¹⁰. El testimonio muestra como los derechos son utilizados para evadir el cumplimiento de los deberes escolares, toda vez que se presentan dos situaciones: son puestas en duda la labor del docente, su capacidad, su competencia y su autoridad “*porque no se hace respetar y porque no sabe enseñar*”, y no se utilizan los canales institucionales por parte de las autoridades escolares (la coordinadora) sino que delante de los alumnos llaman la atención -“*regañan*”-al docente por lo que consideran fallas en el cumplimiento de sus funciones, lo que da la sensación de desautorizarlo.

¹⁰Sección tercera: Deberes de los estudiantes. art. 48.Son deberes de los estudiantes: 3° Dar un trato cortés a todas las personas que integran la comunidad educativa, observando las normas de urbanidad y de civismo establecidas.

Estaríamos frente a los que Kessler (2002), caracteriza como la falta de coordinación y de reglas claras en la escuela. No se trata de falta de reglas sino de un debilitamiento del sistema normativo que es hábilmente aprovechado por los alumnos para legitimar sus faltas a los deberes escolares. *“Estamos frente a la coexistencia de reglas que en teoría son válidas, prohibiendo determinadas acciones, pero que en la realidad no actúan como límite para ninguna acción, la sensación es que todo es negociable y toda regla es franqueable”* (Kessler, 2002, p. 96). Situaciones como estas sugieren que colegios con precariedad institucional tienen mayores dificultades para construir procesos de legitimación en el uso de la norma y reducirle conflicto disciplinario, y en general para lograr cambios en las relaciones entre sus actores. Esto ocurre porque no cuentan con un marco de acción y filosofía institucional claros y fuertes, que permitan a los sujetos leer y reconocer los campos de tensión entre lo individual y lo institucional, que evite las dinámicas que personalizan todo y des-institucionalizan la convivencia (Palacios, 2013).

Al respecto, son útiles los planteamientos de Berger y Luckman (1968), cuando señalan que la institucionalización es un fenómeno a través del cual un sector de la actividad humana se somete al control social; también señalan que es un proceso intersubjetivo. En esta medida, las instituciones, como realidad social, tienen un papel central, en términos de ofrecer un conjunto de coordenadas y directrices para los procesos de socialización e individuación de los sujetos.

Así pues, la dimensión educativa ocupa un espacio central en las relaciones sociales en la escuela. Tal como señalan los datos, factores como el conocimiento de los docentes del área que enseñan, los métodos y recursos que utilizan en sus clases, el tipo de relación que establecen los docentes entre sí y con los estudiantes, la existencia o carencia de criterios institucionales claros para el manejo de los conflictos, el significado que dan los estudiantes a la educación y la utilidad que le dan a los estudios, son aspectos del ámbito de la vida escolar que determinan las definiciones y las prácticas de los docentes, directivos y estudiantes de la institución y por ende, las relaciones que se desarrollan en su interior (Palacios, 2008).

4.1.2 Acceso a bienes y servicios y la permanencia en el establecimiento educativo

Se incluyen en este grupo todas aquellas reclamaciones donde se solicitan arreglos a la infraestructura, dotación de materiales, iluminación, ventilación, mobiliario para los colegios. La acción de tutela y el derecho de petición son las acciones de reclamación más utilizadas en este grupo. Se trata de herramientas jurídicas¹¹ establecidas en la Constitución Política de Colombia de 1991. Según el análisis documental realizado en las tres instituciones, los padres de familia y los estudiantes las usan principalmente para solicitar el respeto al debido proceso, así como el derecho a la defensa y a la educación, de manera que se les garantice la permanencia en el colegio, y por lo tanto seguir recibiendo el servicio educativo. A continuación, fragmentos de algunos de estos recursos:

Yo, mayor de edad, en representación de mi hija menor de edad dentro del término legal llego ante el despacho a su digno cargo, con el objetivo de interponer y sustentar recurso de reposición y en subsidio de apelación contra la resolución N° 733, de fecha 07 de Noviembre de 2012, emanada de la Rectoría de la Institución Educativa por considerarla en contravía del derecho fundamental a la EDUCACION Y AL DEBIDO PROCESO artículo 29 de la Constitución Nacional

Solicitud al colegio de aplicación del debido proceso (Derecho de petición).

Mayor de edad, vecina de Cartago, identificada como aparece al pie de mi firma, actuando en mi calidad de madre y representante legal de menor perjudicado directo, mediante el presente escrito manifiesto a ese honorable despacho que entablo acción de tutela, contra el RECTOR DE LA

¹¹La acción de tutela ya fue abordada en el Capítulo I. El derecho de petición es un derecho que la Constitución nacional en su artículo 23 ha concedido a los ciudadanos para que estos puedan presentar peticiones a las autoridades, para que se les suministre información sobre situaciones de interés general y/o derecho de petición está consagrado en la Constitución Política de Colombia como fundamental, es decir, que hace parte de los derechos de la persona humana y que su protección judicial inmediata puede lograrse mediante el ejercicio de la acción de tutela. Corte Constitucional de Colombia. Disponible en <http://www.corteconstitucional.gov.co/secretaria/otros>.

INSTITUCION EDUCATIVA, por violación a mis derechos fundamentales del DERECHO A LA DEFENSA, a la EDUCACION, los cuales han sido violados como consecuencia de la conducta asumida por accionado, al haber sancionado sin un proceso disciplinario previo, situación que me perjudica de manera directa y ostensible. Los hechos en que fundamento la violación al derecho invocado, son lo son los siguientes:

- 1. Mi menor hijo es estudiante de la IE grado 6°.*
- 2. Desde el día 12 de septiembre del presente año, el señor rector le manifestó verbalmente a mi menor hijo, que estaba expulsado de la institución, y en efecto desde esa fecha no le ha permitido ingresar a clase.*
- 3. La decisión arbitraria y por las vías de hecho del rector, NO FUE PRECEDIDA de un PROCESO DISCIPLINARIO PREVIO, que los llevara a tomar dicha decisión.*
- 4. Los antecedentes de esta arbitrariedad son los siguientes: en las fiestas del colegio, el día viernes 7 de 2012, mi hijo con otros compañeros estuvieron jugando con una de las niñas de su curso, la cual cogieron entre ellos para hacer el juego que ellos llaman “estilinguis” que consiste en tomar la persona de las 4 extremidades y subirla y bajarla sin dejarla caer. Con la omisión de los hechos narrados se me ha desconocido mis derechos fundamentales al debido proceso como núcleo esencial del derecho a la defensa y el derecho a la educación, consagrados en los artículos 29 y 67 de la carta política”*
Solicitud del derecho a la defensa y a la educación. (Tutela)

Con la asesoría de abogados o por su propia cuenta, es notoria la apropiación de la terminología y de los procedimientos propios del derecho en los documentos presentados por padres de familia y estudiantes. Llamam la atención las citas explícitas de fragmentos de la Constitución Nacional, la Ley de la Infancia y Adolescencia, la Ley General de Educación, sentencias de la Corte Constitucional fallando otras tutelas, y cualquier decreto o resolución que pueda ser útil para fortalecer los argumentos. La redacción de los documentos muestra que la petición de derechos está precedida de toda una operación de equipamiento de razones y de justificaciones jurídicas que le den fuerza al reclamo y que en la medida de lo posible, garanticen el éxito de la petición.

Como se había mencionado en el capítulo III, este fenómeno es denominado por Cortés (2012) la pedagogización de la ley y la juridización de la escuela. Se refiere a la instalación del orden jurídico en los colegios y describe el proceso de regulación de la convivencia escolar por parte de Corte Constitucional por medio de fallos de tutela interpuestos por estudiantes y por padres de familia. El derecho penal se “pedagogiza”, según Cortés, por la novedad de la inclusión en la escuela de mecanismos para reclamar derechos. Dichos mecanismos se enseñan, se utilizan las tutelas, y otras acciones legales como los derechos de petición que antes eran del ámbito exclusivo de otros contextos. Ahora son usados para resolver los conflictos que se presentan en la cotidianidad de los establecimientos educativos. Es decir, se convierte en una ‘experiencia’ dentro del espacio escolar, mientras éste a su vez funge como un juzgado. *“Es una juridización de la escuela, que si bien en sentido general había sido característica de los mecanismos disciplinarios, la novedad radical acá es que se toma en serio el otorgamiento al estudiante de la condición de sujeto civil de derecho, tanto como se convierte al maestro en contraparte civil de un conflicto que recusa el ejercicio clásico e incuestionado de su autoridad pedagógica y disciplinaria”* (p.18).

En una revisión hecha por Sánchez y Noguera (2002), se estableció que entre 1992 y 1998, el 51.8 % de la tutelas solicitadas corresponden al sector educativo en todos sus niveles. De éstas, el 45.2 % proceden de estudiantes, padres y docentes de

básica secundaria, de 6° a 9° y la media vocacional, 10° y 11°; el 26.3% de educación superior y el 18% del nivel de básica primaria y preescolar. Según el estudio de Palacios (2008), por lo menos 146 fallos de tutela llegaron a la Corte entre 1992 y 2006¹², para ser revisadas. En el siguiente cuadro se pueden ver las reclamaciones más comunes¹³:

Motivo de reclamación	Número de reclamaciones.
Libre desarrollo de la personalidad	43
No obligatoriedad de hacer aseo	1
Igualdad	24
Expulsión por problemas de drogadicción	3
Derechos fundamentales de los niños	11
Negación al estudiante de portar el uniforme por considerarlo indigno de usarlo	1
* libertades	7

¹²Con el ánimo de ilustrar a la ciudadanía sobre la forma como se realiza el trámite de selección de tutelas, la Corte Constitucional se permite informar lo siguiente:

1. Todas las tutelas del país, hayan sido concedidas o negadas, deben ser remitidas a la Corte Constitucional para que se estudie su posible selección y eventual revisión.**2.** Una vez llegan las tutelas a la Corte Constitucional, se les asigna un número interno que permite su reparto al azar para estudio y preselección.

3. Cualquier ciudadano puede y tiene derecho a solicitar directamente a la Corte el estudio de una tutela y para ello no tiene que acudir a intermediarios.**4.** La designación de la Sala de Selección se realiza mediante sorteo, una semana antes de que inicie su labor, de tal forma que nadie sabe quiénes serán los magistrados encargados de ello. Los sorteos los hace la Sala Plena, en presencia de todos los magistrados y de la Secretaría General.

La Sala de Selección estudia las tutelas preseleccionadas, las peticiones escritas que haga cualquier ciudadano, y las insistencias de tutelas no seleccionadas el mes anterior. Para que una tutela sea seleccionada se requiere que los dos magistrados que componen la Sala voten a favor de su escogencia.

Si una tutela no es seleccionada, existe un plazo de 15 días calendario para insistir en su revisión, contados a partir de la notificación del auto mediante el cual se informa que la tutela no fue seleccionada. Si no se insiste en ese plazo, la tutela queda excluida de manera definitiva. Si hay insistencia, el estudio de la misma corresponde a otra Sala de Selección el mes siguiente, la cual también es sorteada al azar.<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/tramite-seleccion.php>, Fecha de la consulta 15 de mayo de 2014

¹³El número de reclamaciones es superior al número de Tutelas que se interpusieron en el periodo revisado (146) porque una Tutela puede reclamar más de un derecho.

Derecho a la vida por deterioro de planta física	1
Presunción de inocencia	1
Derecho a la educación para niños con discapacidades	7
** No prestación de algún servicio educativo por mora en pagos económicos	28
Requerimiento de documento de prueba de nacionalidad	1
Fallas en el régimen disciplinario y manual de convivencia	37
Derecho a elegir y ser elegido	1
Autonomía en selección de estudiantes y negación de cupos	6
Fallas o inexistencia del debido proceso	26
Retiro de la institución por embarazo	23
Derecho a recibir el principio de buena fe	2
Fallas en el proceso de seguimiento académico	1
Derecho a la defensa	1
Derecho al buen nombre	6
Respeto a la dignidad humana	4
Derecho a la intimidad	7
Total	242

*De culto, de cátedra, de orientación sexual.

****Retención de calificaciones, no permitir entrada a clases, no permitir entrada al colegio, negación de certificados de estudio, negación de entrega de diplomas.**

Fuente: Corte Constitucional de Colombia. (2007) En: Palacios., Nancy. Disciplina norma y democracia. Sus concepciones y funcionamientos en la cotidianidad de la Escuela. (2008) Pág.113.

Cuadro 10. Motivos de Reclamación en Acciones de Tutela

Los estudiantes y los padres de familia se apropiaron de la tutela en la institución escolar e hicieron de ella una herramienta fundamental para acceder a los derechos, imponiendo nuevas formas de crear e institucionalizar las normas en los establecimientos educativos. El alumnado de una u otra forma interioriza que ahora tiene derechos que antes no tenía, descubre los mecanismos para hacerlos valer y, aunque todavía hay oposición entre los docentes y directivos, muchos colegios se han visto en la obligación de realizar cambios en su sistema normativo. Pero además de la utilización de recursos jurídicos, la encuesta aplicada en el ámbito de esta investigación permitió identificar otros mecanismos de reclamo que los alumnos dicen haber utilizado, como lo muestra la siguiente tabla:

Tabla 5. Utilización de mecanismos para reclamación de derechos

12. RV16. ¿Has participado en alguna reclamación de derechos? Marca con una X.	Si	No
Marcha	46,34	53,66
Paro	55,75	44,25
Solicitud a verbal docentes y directivos	78,05	21,95
Solicitud verbal a compañeros	57,49	42,51
Solicitud escrita a secretaría de educación.	70,38	29,62
Solicitud escrita alcaldía otra institución	77,70	22,30
Solicitud verbal alcaldía otra institución	75,61	24,39

Los datos del cuadro ratifican los argumentos anteriores. Si bien el mayor número de reclamos se hace en la institución educativa, (reclamos a docentes y a directivos docentes 78.05% y reclamaciones a compañeros 57,49%), hay una tendencia creciente a reclamar fuera de la institución educativa. Según lo expresado por los estudiantes, las reclamaciones a otras instituciones tienen el 77,70 %, de las que el 75,61% son solicitudes verbales, a la Alcaldía o a otra institución.

Además de los anteriores mecanismos de reclamación, los estudiantes expresaron que acuden a las marchas en un 46.43% y a paros o cese de actividades en un 55,75%. La aparición de estas expresiones de protesta en los colegios puede obedecer a la multiplicación de las mismas en el ámbito nacional, pues en Colombia, en los últimos años, hemos presenciado la reavivación de los paros como mecanismo de presión social de sectores diversos que se han visto afectados por las medidas económicas y que exigen al Estado solución a sus problemas y necesidades¹⁴. En el marco de la investigación se encontró una noticia periodística, en la que se destaca que un grupo de estudiantes se evadieron de una de las instituciones educativas del estudio y marcharon a protestar frente a la Alcaldía municipal:

¹⁴ El portal Anarkismo.Net registraba así la situación: “Colombia 19 de Agosto, paro agrario y popular, ¿un nuevo punto de inflexión en la lucha de clases? Mañana, 19 de Agosto, comenzará el paro agrario y popular en Colombia, que marca un nuevo paso en la escalada de la conflictividad social que vemos en ascenso desde el 2008. En la lucha se encontrarán campesinos, cafeteros, cacaoteros, mineros, paperos, arroceros, algodóneros, trabajadores y usuarios de la salud, transportistas, mineros, estudiantes, junto a las principales expresiones organizadas de la izquierda y del sindicalismo.

Este paro no es causa de la “agitación subversiva” que el gobierno denuncia cada vez que un pobre dice “basta”. No, este paro es consecuencia directa de la situación calamitosa en que vive la mayoría de la población, con la militarización de los territorios, la locomotora minero energética y la agroindustria, con los tratados de libre comercio hechos para beneficiar a los capitales extranjeros y a unos cuantos cacaoos que están asociados a estos”. <http://www.anarkismo.net/article/26030>. Consultado el 15 de mayo de 2014.



Investigan protesta de estudiantes frente a la Alcaldía

La protesta que la tarde del jueves representaron estudiantes del Colegio, frente a las instalaciones de la Alcaldía municipal es investigada por la Secretaría de Educación, pues los alumnos no tenían por qué estar a esa hora en ese lugar. “Los estudiantes se supone deberían haber estado en clase, pero cómo es posible que pasaron por encima de docentes y directivos docentes”, precisó la Secretaria de Educación. La protesta que protagonizaron los estudiantes es debido a una supuesta fusión que se estaría realizando en la institución, frente a lo cual la funcionaria dice que la información esta tergiversada.

<http://www.cartagonoticias.com/noticias.php/2009111411/inicio/cartago/investigan-protesta-de-estudiantes-frente-a-la-alcaldia>. Fecha de consulta 22 de febrero de 2014.

La noticia publicada en 14 de noviembre de 2009, que destaca que en la protesta se presentaron estudiantes del colegio frente a las instalaciones de la Alcaldía municipal, era investigada por la Secretaría de Educación. La encargada de esta dependencia

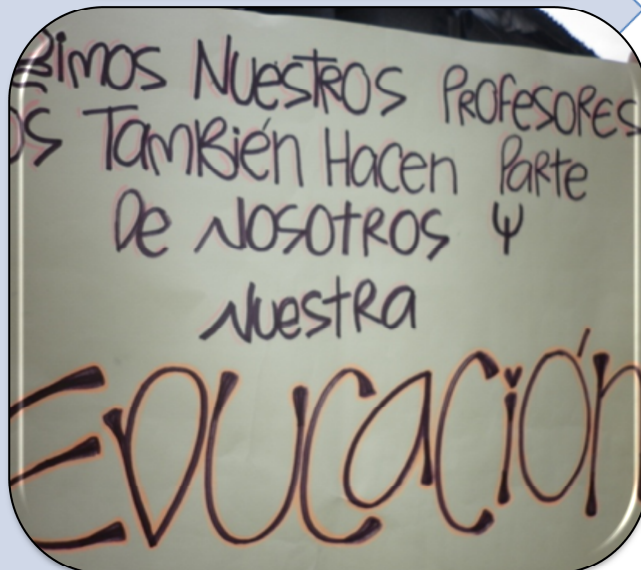
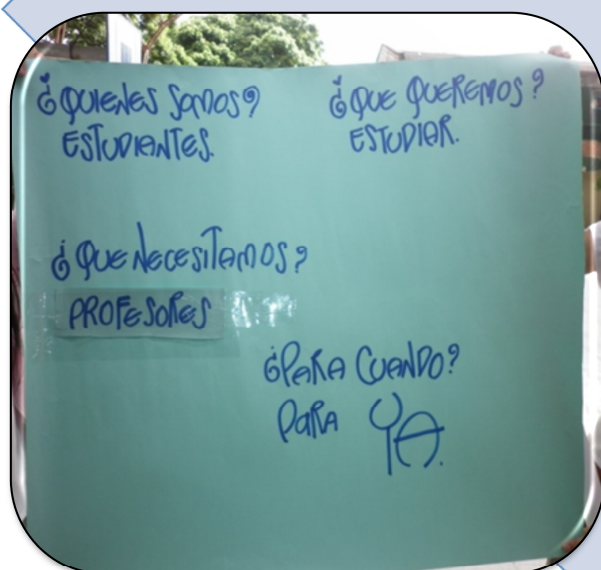
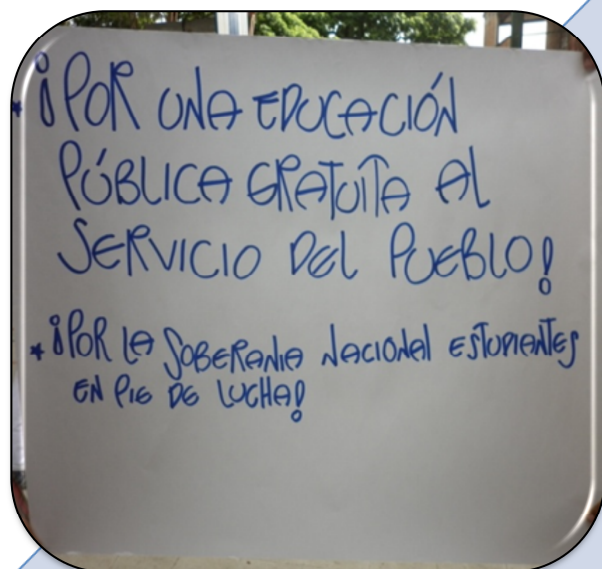
enfaticó que los alumnos no tenían por qué estar a esa hora en ese lugar, y expresó su desacuerdo con que los estudiantes, que deberían estar en clase, se hubieran salido a la calle, pasando por encima de docentes y directivos docentes.

La protesta que protagonizaron los estudiantes tendría como causa los rumores de una futura fusión de grupos que se estaría fraguando en secreto desde la Secretaria de Educación y que provocaría que los grupos crecieran. El argumento de la reclamación era que el aumento de los grupos era producto de un cálculo económico de la Alcaldía para no nombrar más maestros, y que iba a crear un problema de hacinamiento que afectaría la calidad de la educación y las condiciones de estudio, ya que la jornada de la tarde tendría que sufrir mayores temperaturas. La Secretaria respondió a los reclamos que lo que se estaba haciendo era una inspección para verificar si cada salón contaba con el número de estudiantes necesario para cada docente. De lo contrario, esos estudiantes irían a reforzar otro grupo y así completar el cupo de cada salón.

Si bien según la funcionaria habría algunos intereses de la institución para incitar a los estudiantes a la protesta, lo que se quiere destacar en esta investigación es la decisión de los estudiantes de abandonar el establecimiento para manifestarse frente a la Alcaldía ante la posibilidad de que se tomen decisiones que afecten su educación y sus condiciones de bienestar en el colegio.

En el ámbito del estudio, en otra de las instituciones participantes, se presenció un paro estudiantil que incluyó marcha por la localidad, manifestación frente a la Alcaldía municipal y citación a Asamblea de padres de familia para pedirles apoyo en la reclamación por no haber nombrado a varios docentes de primaria y secundaria, ya avanzado el año escolar. Estas protestas fueron lideradas por el Personero y algunos miembros del Consejo estudiantil. Si bien con el paso de los días su fuerza y vitalidad se diluyeron y los estudiantes regresaron a clases con la promesa de la Administración de acelerar los nombramientos, se quieren destacar algunos aspectos: el liderazgo del Personero y de algunos miembros del Consejo estudiantil para promover una marcha que resultó multitudinaria y sin precedentes en las últimas décadas en el colegio; las

consignas que acompañaron las manifestaciones y el sentimiento que la coyuntura generó y que se expresó en la incorporación del tema a algunas clases. Así se puede ver en las siguientes fotografías:



Carteleras que llevan los estudiantes en el recorrido de la marcha. Fotos tomadas por estudiantes que asistieron a la marcha. Mayo de 2013

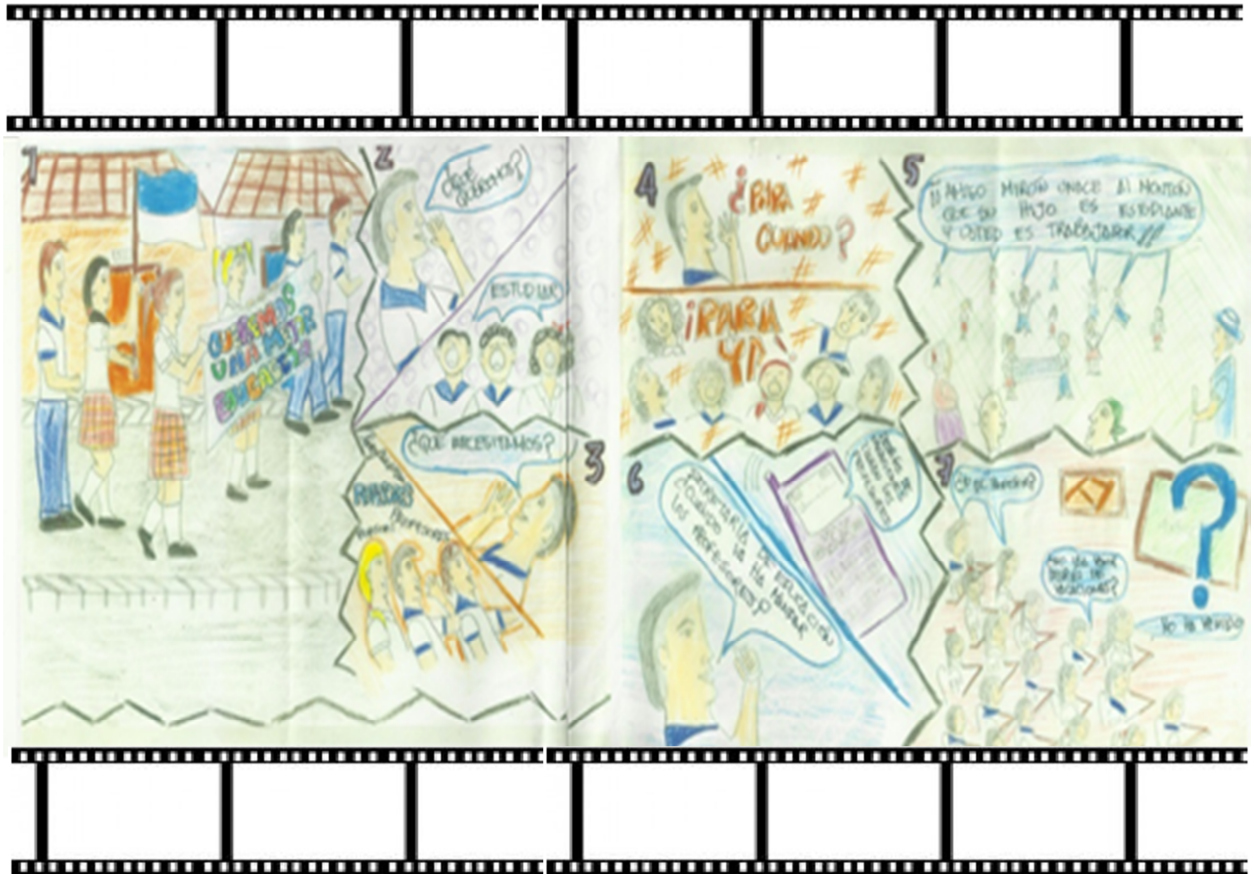


Fotos de asamblea de estudiantes



y padres de familia en el marco de paro estudiantil

Historieta de una de las estudiantes del grado 9 que representan la protesta.



Teniendo en cuenta la importancia de no sobredimensionar el objetivo y el contenido de las protestas de los estudiantes, se quiere destacar en estas reclamaciones la recursividad de la que se hizo gala, el liderazgo del Personero y algunos miembros del Consejo estudiantil y la capacidad de movilización y de convocatoria para el paro, la marcha y el plantón frente a la Alcaldía municipal. Aunque algunos jóvenes no se vincularon y vieron en el paro una buena oportunidad para no ir a clases, la asistencia a asambleas y la multitudinaria marcha demuestran que si hubo estudiantes comprometidos con la movilización y los objetivos que ésta perseguía. Actividades como los paros y los plantones de los estudiantes aquí expuestos y otros registrados por alumnos y padres de otras instituciones, como bloqueo de carreteras, toma de la Alcaldías e incluso toma de los mismos colegios, muestran una tendencia de crecimiento de estas formas de protesta en país, bajo el supuesto de que la única manera en que el Estado atiende las peticiones de los ciudadanos es mediante las vías de hecho y la paralización de las actividades de determinado sector. Así lo ratifica la multiplicación de paros: maestros, transportadores, campesinos, empleados de la salud y de la rama judicial, etc.

Los estudios sobre protestas estudiantiles en países como Chile y en Argentina, concluyen que tienen su origen en las condiciones estructurales de la educación pública estatal y en particular del nivel secundario, contexto en el cual los reclamos y manifestaciones reiteran la responsabilidad del Estado en el financiamiento de la educación pública. Estos movimientos estudiantiles son una forma de hacer política de aquellos que han estado desprovistos de poder para acceder a las formas institucionalizadas de acción política (López, 2005), citado por Beltrán y Falconi (2011). Las marchas, los paros y otras expresiones, son los movimientos en los cuales las nuevas generaciones se involucran en la vida política y desarrollan paulatinamente sus derechos sociales (Beltrán y Falconi, 2011).

Las reclamaciones más comunes, según los datos de la encuesta, son el recibir educación y lo que los estudiantes catalogan como condiciones de bienestar. Según los datos de la encuesta, al sumar los resultados de las opciones “Siempre” y “Mucho”, el

primer lugar en reclamaciones lo obtuvo el derecho al libre desarrollo de la personalidad con 55,4 %; lo siguen la educación y la oportunidad de participar en las decisiones de la institución con 52,96%; la libertad de culto y la no discriminación ocupan un tercer lugar, con un 51,22%:

9. RV17. Marca con una X en la lista los derechos por los cuales los estudiantes han reclamado en tu institución	Siempre	Mucho	Algunas veces	Nunca	No Contestó
A la educación	25,78	27,18	24,39	18,12	4,53
Al debido proceso y el derecho a la defensa	21,25	25,09	30,66	17,42	5,57
A no ser discriminado por alguna razón	32,06	19,16	29,27	12,89	6,62
A tener voz y voto en las decisiones de las instituciones	31,36	21,60	27,53	13,24	6,27
Al libre desarrollo de la personalidad.	33,45	21,95	26,13	11,50	6,97
Al buen nombre	22,65	24,04	24,04	20,56	8,71
A la libertad de cultos	25,78	25,44	22,30	19,86	6,62
A la libre expresión	27,53	9,76	19,86	16,03	26,83

Cuadro 11. Derechos reclamados por los estudiantes

Sin duda uno de los objetivos de las reclamaciones es la permanencia en el sistema educativo. Si bien en Colombia la instrucción preescolar, primaria y secundaria

no son obligatorias, la educación es uno de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución de 1991, y la ampliación de la cobertura escolar una de las principales metas de las políticas gubernamentales de las últimas décadas¹⁵. Esto explicaría que jueces, secretarios de educación y personeros municipales sean interpelados por los padres de familia como garantes de la prestación del servicio educativo. En este orden de ideas, aunque las nuevas culturas juveniles no se lleven del todo bien con la escuela ni con la autoridad y critiquen fuertemente sus métodos de enseñanza, siguen mostrando interés por estar en ella y recibir una buena educación.

Las manifestaciones por el derecho a la educación desvirtúan, en parte, aquellos argumentos que sustentan que los jóvenes de hoy no quieren estudiar. Se puede inferir que más que desgano hacia la educación, lo que está latente en los jóvenes es un fuerte rechazo al tipo de escuela y al tipo de educación que se les brinda. Al respecto, Urresti, (2008), ha concluido que lo que se interpreta como apatía de los jóvenes ante el estudio, actitudes y acciones anti-escolares expresadas en actos de indisciplina y bajo nivel académico, no deben llevar a pensar que se traducen automáticamente en una distancia anti-educativa. Las culturas juveniles son antiburocráticas, reclaman una experiencia anti-autoritaria y se recrean en gestos siempre críticos, y esa característica las conduce a búsquedas de conocimiento, a formas alternativas de pensar, a caminos diferentes de los que establecen las instituciones del mundo adulto encargadas de conducir a los jóvenes.

Los siguientes reclamos registrados aluden a la petición de derechos de bienestar en la institución educativa, desde la condición particular de estudiante, que se relaciona con las capacidades, la personalidad, los gustos y las condiciones económicas y sociales. Estas situaciones han exigido a la escuela el respeto por la singularidad y las

¹⁵Política de ampliación de cobertura: según el Ministerio de Educación esta política es uno de los tres ejes de la Revolución Educativa y está dirigida a elevar la cobertura de la educación con la creación de nuevos cupos, dando atención especial a la población vulnerable, como mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades. Entre las estrategias de ampliación de cobertura aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional se encuentran la organización de la oferta y la contratación del servicio educativo con particulares. Estas dos estrategias, unidas al pago de los recursos del sector (Sistema General de Participaciones) por estudiante atendido han llevado a un aumento sostenido en la cobertura.<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-179334.html>. Consultado el 15 de mayo de 2014.

particularidades de sus estudiantes, que desde su estatus y condición de tales así lo solicitan.

De la manera más atenta le solicito autorizar el traslado del alumno, de transición jornada matinal, a la jornada vespertina. Esta solicitud obedece que ha tenido poca adaptación y la profesora manifiesta que tiene bajo rendimiento. Es mi intención como acudiente cambiarle el ambiente para ver si logramos que mejore y se recupere en los dos periodos que restan al año escolar Solicitud de cambio de jornada de un estudiante.

Mis hijos son menores de edad, estudian en el colegio en la jornada de la tarde. Jornada en la cual se están viendo gravemente perjudicados, ya que al finalizar dicha jornada, ellos deben salir solos hacia su casa, por un camino que carece de alumbrado público; en el cual se exponen a cualquier tipo de acto que atente contra su integridad física y moral. En dicho sector ya ha ocurrido múltiples percances; ha habido actos de violación, de hurtos, e inclusive asesinatos. Por lo cual estamos realmente atemorizados por su seguridad.

PETICIONES1. Solicitud al colegio el cambio de horario estudiantil para mis hijos, a la jornada matinal. FUNDAMENTOS DE DERECHO. Art. 23 de la constitución política de Colombia Art. 44 de la constitución política de Colombia Gracias por la atención prestada Solicitud de cambio de jornada de dos estudiantes.

Con la siguiente solicitamos comedidamente cambio de salón por los puntos que exponemos a continuación. 1. Tenemos una niña que en este momento está embarazada, no puede subir tantas escaleras; proponemos el salón 27, no hay que subir escaleras.

2. Otra niña está operada de apendicitis por orden médica no puede hacer esfuerzos.

3. *Otra niña tiene taquicardia, no puede agitarse mucho.*

Por lo anterior desde hace algunos días estábamos preparando una solicitud, y como ahora están reubicando salones agradecemos las gestiones pertinentes. Anexamos certificaciones médicas”.

FIRMAN 34 ESTUDIANTES.

Solicitud de cambio de salón para atender condición de estudiante dos estudiantes enfermas y otra embarazada.

Yo, estudiante de la Institución educativa con la siguiente quiero hacer una petición de cambio de modalidad de Idiomas Extranjeros a bachillerato académico, a causa de que mi primera opción fue matemáticas pero por motivos externos no se pudo abrir la modalidad y esto causó que entrara mi segunda opción que fue idiomas pero esta opción la puse al creer que en esta modalidad iba a iniciar la enseñanza del idioma inglés desde cero. Pero al iniciar las clases el nivel del idioma es muy alto para mis pocos conocimientos y esto me hizo tomar la decisión del cambio e modalidad a una en la cual puedo trabajar más a gusto con mis conocimientos

Solicitud de cambio de modalidad.

Exigencias como éstas, en cuya justificación se alude a la condición de joven y de estudiante, son para Vommaro (2013), prerrogativas que son fruto de movimientos que buscaban la ampliación de derechos y la consideración de las diversidades sociales, que se produjeron en América Latina en los últimos años. Estos movimientos involucraron especialmente a los jóvenes, muchas veces principales beneficiarios de estos nuevos derechos. “*La denominada tercera generación de Derechos Humanos se profundizó y amplió en la región incorporando derechos de diversas minorías étnicas y sexuales entre las principales*” (p. 14).

En el último grupo de peticiones, reclamando por docentes y por bienes y enseres que garanticen la buena marcha de las actividades escolares, los estudiantes invocan la obligación del Estado de suministrarles las condiciones que garanticen el derecho a la educación, para lo que utilizan la legislación que el mismo Estado ha promulgado pero que es incapaz de cumplir a cabalidad. El nombramiento de maestros para todos los alumnos matriculados, condiciones adecuadas de salubridad, iluminación, ventilación, y en general, garantizar un ambiente escolar propicio para el aprendizaje, son peticiones frecuentes en los establecimientos educativos del estudio y de todas las regiones del país. Así lo ratifican los siguientes testimonios, sacados de las reclamaciones que reposan en los archivos de las instituciones educativas:

Quisiera contarle lo sucedido en los días anteriores en el grupo 10 – 07, ubicado en el salón 20, en el que hemos encontrado una serie de problemas debido a que en el techo este salón habitan murciélagos, este hecho se ha manifestado el día 6 de mayo cuando a uno de los estudiantes le cayeron heces de este animal, posterior a esto al día siguiente, 7 de mayo en la 6 hora de clase, veíamos inglés y uno de estos murciélagos comenzó a volar por todo el salón causando miedo a muchos y ocasionando desorden en todo el salón, por esto le pido que si no hay otro salón disponible este problema sea solucionado pronto.

Solicitud de mejoras en el salón de clases de la institución educativa de Pereira por presencia de murciélagos.

Me dirijo a usted con el fin de recordarle que en el salón asignado a 10-07 Humanidades – Español, hacen falta unas lámparas ya que los bombillos de estas están inútiles, así que quisiéramos que usted nos ayudara con este problema, dándonos una solución o indicándonos ésta. Muchas gracias de antemano.

Solicitud de mejoras logísticas para un salón de la institución educativa de Pereira.

El personero de la institución educativa interpone acción de tutela contra el gobernador del Valle del Cauca y el secretario de Educación Departamental solicitando protección de los derechos fundamentales de los niños.

Los estudiantes de los grados 6° y 7° de la Sede Central de la Institución, tienen un promedio de 35 estudiante por grupo, matriculados para el año 2009- 2010, y a la fecha no cuentan con docentes CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES INGLES.

El rector de la institución tiene como evidencia varios oficios donde ha solicitado al SECRETARIO DE EDUCACION DEPARTAMENTAL el nombramiento de dichos docentes, sin que se les haya resuelto favorable la petición. El nombramiento inmediato de los docentes de CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES – INGLES. A los estudiantes de 6° y 7° de la INSTITUCION EDUCATIVA se les está vulnerando el derecho a la educación y a la formación integral. FIRMA DEL ESTUDIANTE

Solicitud de nombramiento de maestro, vulneración del derecho a la educación. Tutela interpuesta por el Personero estudiantil de la institución educativa de Ansermanuevo.

Nosotros somos estudiantes del aula de aceleración del aprendizaje por algunos problemas como cambio de nuestras familias, o enfermedad, o problemas familiares no hemos terminado la primaria y tenemos 12, 13, 14 y 15 años, estudiamos el año pasado con una profesora y nos fue muy bien, aprendimos mucho y este año nos quitaron la profesora y nos dijeron que nos van a repartir de acuerdo a lo que sepamos, dijo el Rector que en Cali dijeron que somos muy poquitos y que el grupo no da para un profesor. Nosotros

pensamos que es injusto porque como estamos con las cartillas aprendemos más, los niños de los otros salones son muy pequeños, solo quieren jugar y corretear por el salón, se ríen de nosotros porque somos muy grandes y todavía estamos en primaria. Creemos que tenemos derecho a la educación que teníamos el año pasado y queremos que nos dejen seguir con la profesora que teníamos en nuestro salón. El Rector dice que él y unos padres de familia han enviado varias cartas a Cali pidiendo la profesora pero no contestan, ni dicen nada, pedimos el derecho a la educación, y terminar la primaria para poder pasar al colegio y hacer el bachillerato. Pedimos que sea nombrada la profesora del aula de aceleración lo más pronto posible y que nos den su salón como lo teníamos antes, estamos siendo muy perjudicados porque estamos sin clase y nos estamos atrasando en nuestros estudio” Reclamo por el derecho a la educación, fragmento de tutela interpuesta por el grupo de alumnos de la modalidad de Aceleración del aprendizaje de la institución educativa de Ansermanuevo.

Los hallazgos de la investigación de Núñez (2010), coinciden con los hallazgos de esta investigación; ambos estudios han encontrado que en las escuelas de secundaria, más allá del país, clase social, género o tipo de institución escolar, las protestas por infraestructura del establecimiento y presencia de maestros que garanticen la enseñanza, son consideradas justas y son apoyadas por la mayoría de los estudiantes, más que las reivindicaciones tildadas de políticas. Como se evidenció en las manifestaciones de dos de las instituciones objeto de estudio, aquellas protestas frente a las alcaldías municipales por nombramiento de maestros o por la amenaza de que los grupos se vuelvan más numerosos de lo que ya son, cuentan con mayor participación de alumnos que aquellas en las que se reclama por asuntos como la reducción de una sanción disciplinaria, que suelen ser individuales o y de pequeños grupos.

4.1.3 Posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar

En este grupo de reclamos se ubicaron aquellos con los cuales los estudiantes exigen acceso a espacios que antes no tenían, para expresarse e interpelar a las autoridades escolares respecto a sus inquietudes y necesidades en la cotidianidad de la escuela.

Por iniciativa del Contralor municipal de una de las localidades donde se realizó el estudio, se crearon las contralorías estudiantiles, que tienen como objetivo que uno de los estudiantes de grado 9° a 11°, elegido por votación popular, ejerza el papel de veedor de los dineros de la institución educativa. Desde hace ya algunos años los colegios reciben directamente del Ministerio de Educación recursos económicos por concepto de gratuidad educativa¹⁶, cuyo monto se calcula según el número de estudiantes del establecimiento; puede ser usado solo para algunas necesidades y debe ejecutarse según presupuesto elaborado y concertado por el Consejo Directivo y bajo la supervisión y el control del comité de compras¹⁷. Entre las funciones del contralor estudiantil se destacan

¹⁶ El decreto 4807 de 2011 establece las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación. Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación. el presente Decreto tiene por objeto reglamentar la gratuidad educativa para todos los estudiantes de las instituciones educativas estatales matriculados entre los grados transición y undécimo. Artículo 2. Alcance de la gratuidad educativa. La gratuidad educativa se entiende como la exención del pago de derechos académicos y servicios complementarios. En consecuencia, las instituciones educativas estatales no podrán realizar ningún cobro por derechos académicos o servicios complementarios.

Parágrafo 1. Para la asignación de los recursos de gratuidad se excluye de los beneficiarios a los estudiantes de ciclos 1, 2, 3, 4, 5, 6 de educación para adultos, el ciclo complementario de las escuelas normales superiores, grados 12 y 13, y a estudiantes atendidos en instituciones educativas estatales que no son financiados con recursos del Sistema General de Participaciones.

[Htp://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-293375_archivo_pdf_decreto4807.pdf). Consultado el 15 d mayo de 2014

¹⁷El decreto 1860 de 1994, con el cual reglamentó la ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales, en su artículo 21 define la conformación de los Consejos Directivos de las Instituciones Educativas así: El rector, quien lo presidirá y convocará ordinariamente una vez por mes y extraordinariamente cuando lo considere conveniente. Dos representantes del personal docente, elegidos por mayoría de los votantes en una asamblea de docentes. Dos representantes de los padres de familia elegidos por la Junta Directiva de la Asociación de Padres de Familia. Un representante de los estudiantes elegido por el consejo de estudiantes, entre los alumnos que se encuentren cursando el último grado de educación ofrecido por la institución. Un representante de los exalumnos, elegido por el Consejo Directivo, de ternas presentadas a las organizaciones que aglutinen la mayoría de ellos o en su defecto, por quien haya ejercido en el año inmediatamente anterior el cargo de representante de los estudiantes. Un

solicitar al pagador de la institución copia de los libros contables, recibir informes sobre la ejecución del presupuesto, asistir a aquellas reuniones del Consejo Directivo donde se tratan temas presupuestales y asistir a las reuniones del comité de compras. El contralor de uno de los colegios relató así su proceso de elección y sus actividades:

Pues el proceso para la elección del Contralor es como el del Personero con la excepción que se puede ser candidato desde noveno grado, desde noveno diez y once se puede lanzar para ser contralor estudiantil, se da el mismo proceso, si hay candidatos, se da el conocimiento de los candidatos y se hace una elección. A uno de le toca vigilar los dineros de colegio que no se pierdan por eso los estudiantes le dicen a uno que hay una gotera en toda la pared, que este salón se moja, yo fui al salón en la jornada de la mañana y mire la pared totalmente húmeda en cualquier momento podía colapsar, la madera estaba debilitada y la gotera según me informaron era una gotera grande. Entonces ante eso yo mandé la solicitud a rectoría solicitándole el pronto arreglo de esto ya que es un problema para los estudiantes tanto jornada mañana y tarde ya que puede generar un colapso de la pared que puede presentar la planta física no hago principalmente como veedor como un estudiante que está interesado más en el bienestar de los mismo estudiantes que por el bienestar digamos de la estructura institucional Los estudiantes también le piden a uno que en reuniones con la rectora hable porque los precios de la cafetería esos almuerzos muy caros o que mire que hay esas salas de sistemas tan malas,

Relato 10.

Solicito muy respetuosamente un espacio académico para una capacitación de la Contraloría Municipal a los representantes y consejeros de bienestar de los grados 6° a 11° y si es posible todos los grados 9° de las jornadas mañana y

representante de los sectores productivos organizados en un ámbito local o subsidiariamente las entidades que auspicien o patrocinen el funcionamiento del establecimiento educativo. El representante será escogido por el Consejo Directivo, de candidatos propuestos por las respectivas organizaciones. Ministerio de Educación Nacional. 1994.

*tarde, la cual se realizaría en el teatro estudiantil. Espero su pronta respuesta.
Gracias”*

Solicitud de contralor estudiantil.

Solicito muy respetuosamente asistir a la reunión del consejo directivo para hacer llegar personalmente la petición del arreglo de los parlantes de las aulas número 2-7-15-30-38-40, en las cuales no se escuchan las informaciones que son de gran importancia tanto para estudiantes como para docentes, además del arreglo del cielo raso del bloque uno, el cual se encuentra en pésimo estado y es un peligro para los estudiantes, en especial las aulas de los grados 7° y el mejoramiento de la iluminación del aula 2, en la cual los estudiantes de la jornada de la mañana no pueden visualizar lo que escribe el docente en el tablero igualmente en la jornada de la tarde en las tardes oscuras, muchas gracias por la atención prestada

Solicitud de contralor estudiantil

Solito muy respetuosamente y en calidad como Contralor estudiantil el libro contable de la institución educativa, la cual represento. Muchas gracias por su pronta respuesta

Solicitud de contralor estudiantil.

La revisión de la documentación y el fragmento del relato dejan ver que el Contralor estudiantil del periodo correspondiente al 2013, además de realizar las funciones para las que fue nombrado, recogía inquietudes de los estudiantes, por ejemplo respecto al arreglo de algunos daños del colegio. Si bien la elección de contralores estudiantiles no se ha extendido en todo el país, en las regiones donde se ha venido implementando los resultados han sido muy satisfactorios. En una noticia publicada el 23 de marzo de 2014 en el “Diario del Otún”, de Pereira, con el título “*Los jóvenes asumen el control*”, se informa sobre la reunión que 116 personeros y 60 contralores de las instituciones educativas de la ciudad tuvieron el 21 de marzo. En ella, algunos asistentes expresaron:

Voy a promover el uso de los dineros del colegio de manera eficiente, seré vigilante de todos lo que se haga en materia de inversiones en el colegio.

Mi tarea es vigilar que todos los recursos del colegio se inviertan de buena manera, porque son para el bienestar de los estudiantes, es importante que haya jóvenes porque somos los beneficiados”.

“Voy a verificar que los servicios se inviertan en forma adecuada en el colegio

En el reportaje, el Personero y el Contralor municipales, organizadores de la reunión, destacan el entusiasmo de los jóvenes estudiantes y su compromiso con la responsabilidad encomendada por los compañeros al elegirlos. También manifiestan que la acción de los contralores y los personeros de años anteriores ha tenido incidencia en la transparencia del manejo que los dineros que el Ministerio de Educación envía a las instituciones; según ellos, Pereira no tiene ninguna investigación o denuncias por malversación de fondos en establecimientos educativos.

Por otro lado, en dos de las instituciones educativas de la investigación se identificó como novedad el hecho de que grupos de estudiantes se reunieran con rectores o coordinadores para aclarar conflictos con docentes, o para expresar sus inconformidades sobre algunas actitudes y comportamiento de uno o de varios maestros. Estas reuniones fueron registradas en actas donde aparecen en forma detallada las intervenciones de los asistentes, que evidencian la apertura de espacios de expresión para los estudiantes y pueden ser usadas como prueba para abrir investigaciones disciplinarias a los docentes.

La importancia que se concede a estas reuniones en el presente estudio radica en que, en su transcurso, la palabra del profesor tiene el mismo peso que la de los estudiantes. Constituyen así una especie de careo donde cada parte esgrime sus argumentos para acusar o defenderse de la contraparte, y a juzgar por los testimonios de los estudiantes, en estas dos reuniones los docentes salieron perdiendo. No sólo tuvieron

que justificar sus actuaciones sino que también debieron comprometerse a revisar sus actitudes y actuaciones frente a los estudiantes.

En la reunión el Rector daba la palabra todo mundo hablaba lo que pensaba, y el profesor también habló, pero nadie le creía, al director de grupo le tocaba tomar apuntes, en el computador. Para darle esas hoja a la coordinadora y nosotros decíamos que uno al profesor le entrega trabajos y él los embolata y los empapela y luego no los encuentra, el profesor decía que él, pide y pide materiales, y nadie los lleva, los estudiantes del salón dicen que no, que él no pide nada, que es un desordenado, que no sabe enseñar, que no sabe calificar. Nosotros demostramos que decíamos la verdad y el profesor decía mentiras, quedó muy mal, nosotros teníamos las pruebas que rayó unos trabajos en los cuadernos y luego decía que no se los habían entregado, quedó muy mal.

Relato 1.

O sea hubo una reunión con ella (Profesora de lengua castellana), de todos los sextos con los padres de familia y entonces ya todos los, padres hablaron, hablaron con el rector, en ese momento estuvo el rector los coordinadores, la profesora, los padres de familia y los estudiantes, y entonces el Rector dijo que iba a manejar ese caso con Secretaria de Educación algo así, bueno, también se recogieron unas firmas para sacarla, o para trasladarla, cuando ahora fue que sucedió eso, menos mal.

Porque una mamá que se fue para la Secretaría de Educación, se fueron con varios padres de familia hablaron con la secretaria, le dijeron que pasaba pues con la profesora que porque realmente ya no aguantaban tal vez por eso.

Si, el día de la reunión con los padres de familia, con el coordinador hicimos todo eso y pues ella no hace nada o sea ella no cambia y ella hay veces que es muy grosera.

O sea ella hay veces que nos alega (llama la atención) que porque nosotros no llevamos cuaderno todo eso empieza desde una clase que hubo un examen, hubo una clase que ella no quiso explicar cuando a los 8 días nos dijo hay examen entonces, fuimos donde, nos emberracamos que porque que ella no nos había explicado la clase y entonces que como nos iba a hacer eso, si como que examen y sin explicar eso, entonces la mayoría no hizo el examen por eso porque nadie entendía.

Relato 7.

Las reuniones de directivos, docentes y estudiantes para escuchar las quejas sobre actitudes y prácticas de los maestros, indican que en la escuela de hoy a los estudiantes les interesa mucho expresar sus percepciones, conocimientos y opiniones. La incorporación de los derechos en los colegios y la puesta en práctica de acciones para reclamarlos, como los informes del Contralor estudiantil y las reuniones con los directivos docentes, les garantiza ser escuchados y que su opinión se tenga en cuenta. La incorporación de espacios como éstos, ha sentado las condiciones mínimas para el desarrollo de las capacidades de los niños y adolescentes (Konterllnik, 1999).

Los relatos donde los estudiantes cuentan lo que ocurre en las reuniones dejan ver que uno de los derechos más importantes para ellos es expresar libremente lo que piensan; estas reuniones son el espacio para tomar la palabra y expresar sus pensamientos, sentimientos y deseos. La elaboración de las actas hace parte de la aplicación del debido proceso que se mencionó anteriormente y que como se ha dicho, es de obligatorio cumplimiento por los colegios.

En los dos casos descritos, los reclamos de los estudiantes ponen en duda el profesionalismo de los docentes involucrados: en el primero recalcan la falta de orden y la falta de un sistema riguroso para valorar los trabajos que se entregan. En el segundo, el énfasis es puesto en la conducta irascible e irritable de la docente frente al comportamiento de los alumnos, situación que según ellos, hace muy difícil el diálogo y la armonía en clase, y por ende, la construcción del aprendizaje.

Los dos reclamos suponen falta de competencia de los docentes en su ejercicio; la legitimidad de los maestros descansa ahora no sobre investidura, sino sobre la eficacia del trabajo efectuado y sobre todo por las competencia que se manifiesta en su ejercicio; la autoridad no es legítima por el solo hecho de ser profesor; la autoridad tradicional del maestro, derivada de su título y su nombramiento, deja su lugar a una autoridad fundada en la competencia y la utilidad; su simpatía y su aceptación ya no se basa en un principio de encarnación, sino que se reduce al encanto personal y a la capacidad profesional. En esencia, el origen de la crisis de autoridad no se asocia con el cumplimiento de un papel. La autoridad debe mostrarse, a efectos de ganarse el consentimiento de los usuarios. En relación con lo cual se recuerda que *“La legitimidad es suplantada por una legitimidad racional, construida sobre de las prácticas escolares y, sobre todo, a partir de su eficiencia comprobable”* (Dubet, 2011, p. 75).

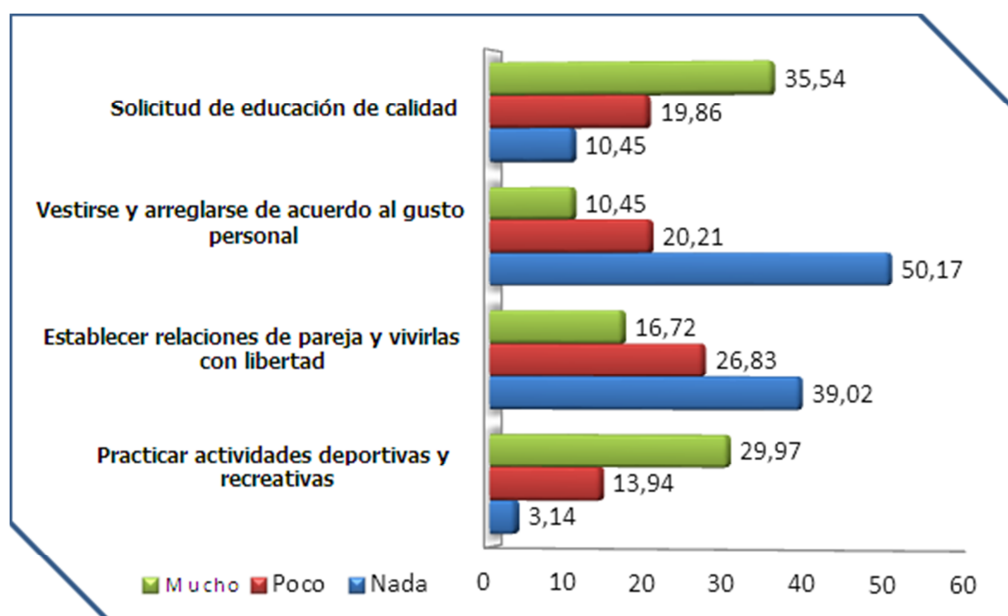
Para los intereses de esta investigación, ha sido útil encontrar que al reconocer a los niños y adolescentes como sujetos portadores de derechos y con capacidad de ejercerlos, se dio un paso trascendental para la definitiva incorporación de los jóvenes estudiantes como ciudadanos en sociedades democráticas. “Ser niño no es ser menos adulto, la niñez y la juventud ya no son etapas de preparación para la vida adulta, éstas son formas de ser y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida”. (Konterllnik, 1999, p. 77). La infancia y la juventud son concebidas como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica. La posibilidad del ejercicio de los derechos en forma autónoma, que aumenta de acuerdo con la edad, implica el abandono de prácticas de subordinación de los niños y jóvenes adolescentes a sus padres, a las instituciones y a los adultos en general y el reemplazo por funciones de orientación y dirección para que los niños y jóvenes ejerzan los derechos que les ha otorgado la ley. (Konterllnik, 1999).

Estas reuniones donde estudiantes y padres interpelan a las autoridades escolares para cuestionar las actitudes y las actuaciones de los docentes, suelen asumir la forma de una asamblea, un espacio donde la democracia se desarrolla de manera particular, un escenario donde la horizontalidad aparece como un rasgo central de la forma

organizativa, y el hacerse cargo de la política, como una consideración que “motoriza” la organización (Verón y Rotondi, 2011). Se ponen en tensión las estrategias de poder utilizadas, se penetra en el concepto de ciudadanía, no solo en lo que tiene que ver con la participación sino también con la posibilidad de exigir los derechos.

4.1.4 Búsqueda de reconocimiento

Se han dejado en este espacio los reclamos en los cuales los estudiantes exigen a la institución educativa que los acepte tal cual son y de la manera en que se quieren presentar. Cuando se indagó a los alumnos sobre los logros que han alcanzado gracias a los derechos que se refieren a la dimensión personal, las cifras fueron inferiores: en la opción “Vestirse de acuerdo al gusto personal”, el 50,17% dijo que no se ha logrado nada; en la opción “Entablar relaciones de pareja y vivirlas con libertad”, el 39% también afirmó no haber logrado nada. No obstante, ocurre lo contrario con “Participar activamente en actividades deportivas y recreativas”, en la que el 49% de los estudiantes encuestados considera que se ha ganado mucho.



Gráfica 18 Acciones permitidas gracias a la concesión de derechos

Los resultados de la encuesta indican que, si bien gran cantidad de las acciones reivindicatorias se han centrado en la exigencia de lo que se ha denominado el libre desarrollo de la personalidad (Ver cuadro 5), éstas han encontrado una fuerte resistencia en la contraparte, maestros y directivos escolares, que todavía se resisten a las expresiones juveniles que se salgan de aquello que representa orden, uniformidad y disciplina.

A continuación se retoman dos casos a los que ya se hizo mención. Su reiterada inclusión en la argumentación se debe a que, además del reclamo de permanecer en la institución, también se reclama su reconocimiento en el contexto escolar. Uno de los estudiantes, que afirma ser y querer verse como homosexual, reclamó ante la Personería Municipal, ante un juez con acción de tutela y en un programa de televisión, su derecho a asistir a la institución educativa con el peinado y maquillaje con los que “*él se siente mejor*”. Otro estudiante critica a la institución por los intentos de hacerle cerrar sus expansiones (huecos grandes en las orejas, en donde se insertan unos accesorios en forma de tubo). En el primer caso, el estudiante, con apoyo de la madre, acude a la Personería municipal y a un juez, encargados de defender los derechos, y entabla varias acciones, entre ellas la tutela y apelación al fallo de tutela en primera instancia. En el segundo caso el estudiante critica lo que considera una mentalidad cerrada de las autoridades escolares, que se niegan a reconocer a quienes quieren manifestar su singularidad y su deseo de no hacer parte de la mayoría.

Desde el principio, estaba yo llegando pues al colegio el primer día y pues nos tocó ir a todos en el coliseo, entonces normal cuando ya dijeron, me llamaron a lista, dijeron mi nombre, dijeron en qué grado me tocaba, iba yo bajando cuando el Rector me llamó me dijo que no podía tener el pelo así, que me lo tenía que cortar, que tenía que llamar a mi mamá al otro día, pues que tenía que ir por mi mamá y que sin maquillaje tampoco, entonces me mandó para la casa, de una pues me sacó y que me tenía que ir para la casa, entonces yo ese mismo día llame a mi mamá, ella vino conmigo al otro día y él le dijo que no, que él así no me recibía, que no podía venir a clase así que me tenía que

motilar, entonces ella le dijo pero es que esa es la personalidad de él, o sea él quiere tener su pelo largo, ese es su peinado así es, el Rector dijo que no, entonces normal, nosotros fuimos a Personería y allá nos dijeron hiciéramos la demanda, mi mamá hizo la demanda, dijo que esa era mi personalidad y que así era yo y que me tenía que recibir porque es que me estaba negando el derecho era al estudio, de que no me estaba dejando estudiar tampoco entonces nosotros perdimos la primera demanda pero ahí decía en ese papelito la abogada señaló unos párrafos que decían ojo no me acuerdo que dice allí en el papelito pero dice algo importante sobre, sobre eso de lo que tiene que aceptar de mí o algo así y entonces ya mi mamá apeló otra vez, pues lo hizo ya el segundo señor el otro juez dijo que yo me tenía que dejar el pelo largo, el (el Rector) a todo mundo le dice que tiene que ser por ejemplo como motilado militar él quiere que es así que todos los niños estén así, y no porque pues yo pienso que eso es la religión o la cultura de cada persona y la cultura de él o como a él le enseñaron pues el pelo cortico pues allá él, cada cual es con lo suyo si me entiende, entonces normal y...

Relato 6

La manera de vestir y los accesorios que usan tienen una importancia central en los estudiantes de secundaria, evidencian el despliegue de alternativas para interpelar y crear otros lenguajes capaces de enunciar reclamos y propuestas. (Alvarado, Patiño, Ospina, 2012). Cada actor define los objetivos que persigue y los bienes que pretende y le ponen en competencia con otro (Dubet, 2010); en este caso con la autoridad escolar. Por ello, el marco jurídico es utilizado como un medio para un fin. Con el reclamo de poder presentarse como se desea, se produce un despliegue de valores. La legislación es usada como un recurso y las normas son reglas de juego y no obligaciones. Son usadas en función del interés y son motivo de discusión y debate, medio para la aceptación y el reconocimiento.

En un escenario donde la rectora me diga algo por mis expansiones (perforaciones grandes en las orejas), uno ya le sale con el derecho a la libre

expresión que es como lo más lo principal, es que uno se aguanta el dolor que causa en dejárselas cerrar y tener que volvérselas abrir porque yo las quiero tener. En este momento para mí las expansiones son parte de mí, de mi estilo de lo que yo soy, pero en este colegio esto no se puede, uno no se puede poner nada de eso, entonces la cosa es que es que cuando yo me estaba haciendo las expansiones me las hacían quitar entonces se me empezaban a cerrar me dolía, me tocaba volvérmelas a abrir entonces yo empecé a pelear por eso porque no me las dejaban poner, mi mamá tuvo que venir, en estos momentos yo las tengo abiertas por propia decisión mía, no me importa en estos momentos si me entienden que alguien me diga algo, porque los profesores en si no son los que cansonean si no los directivos

Ha sido difícil porque en los colegios y sobre todo los directivos son personas tan cerradas, las que dirigen son personas que la vida de ellos es muy común, la de este sistema es una persona común y corriente, que su trabajo su familia la casa y ya, eso es todo, pero no conocen los que son otro tipo de vida. Si tuvieran una mentalidad más abierta, sería uno sabe que les gusta lo de las normas, pero hay que saber cuáles, y como aplicarlas, porque, usted se pone a decirles a los estudiantes no hacer y no hacer y no hacer ellos también se aburren son personas que les gusta y la naturaleza de nosotros es expresarnos de todas las formas posibles entonces si empezamos a, cerrarles esas formas de expresarse se van aburriendo pero así no es

Pues a mí que una persona me identifique de una forma diferente no me preocupa, porque como le digo las personas se aceptan tal y como son, si no fue capaz de aceptarme como le digo ya empezamos mal, entonces se ignora simplemente con ese simple pensamiento, de rechazar a una persona por ser tal como es no me sirve, se tipo de pensamiento no van conmigo, entonces no es como para entrarlos en mi vida. Prefiero irme del colegio que quitarme las expansiones, porque primero soy yo, aunque obviamente es un buen colegio, enseñan bien, pero en un tema tal que digan o se va o se queda, me voy, porque

yo soy un ser individual y no me puedo poner en esas, que porque hay unas personas que no piensan igual que uno entonces no se puede en verdad. Igual que porque tenga una buena enseñanza no quiere decir que siempre van a estar bien, que el pensamiento que ellos tienen es el mejor, entonces yo pienso que, uno se tiene que ir por el lado de uno si algo pasa.

Relato 4.

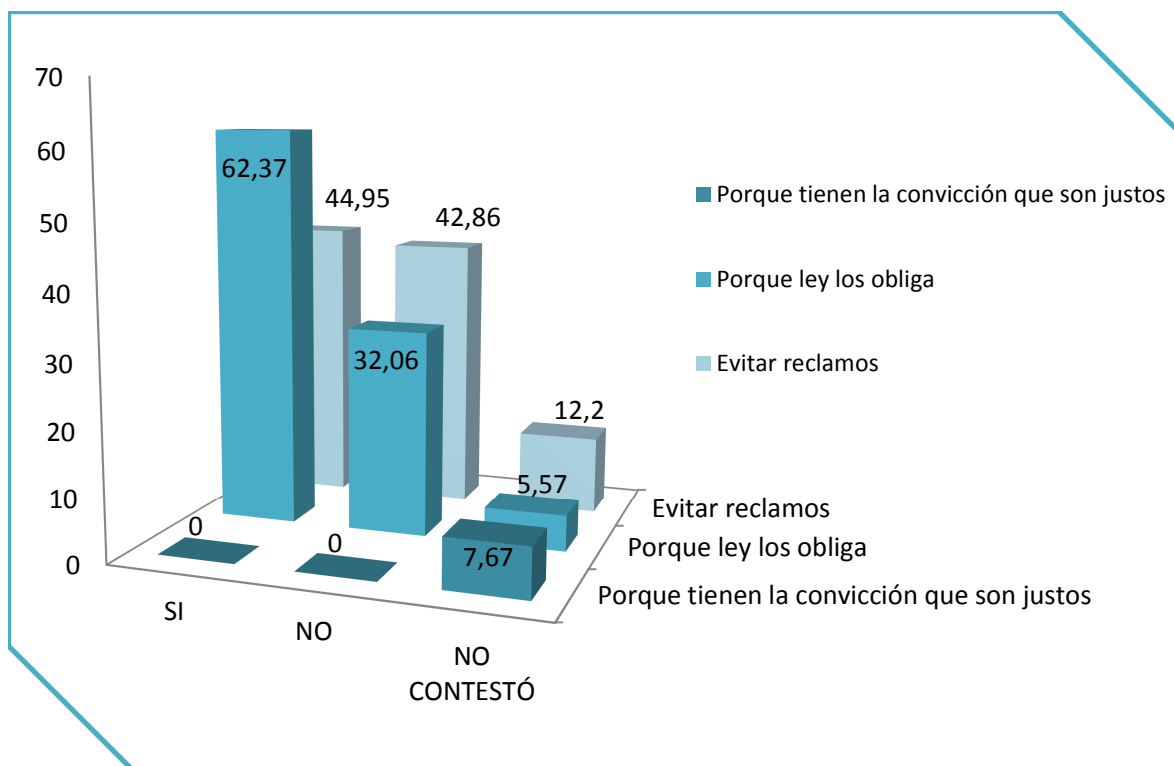
Es muy significativo en este grupo de datos la insistencia de los estudiantes en que su forma de ver el mundo y de querer aparecer en él sea respetada por encima de la institucionalidad o del universo normativo de la institución educativa, y reiteran la incompreensión de los adultos en el colegio frente a sus intereses y sus aspiraciones. La no aceptación de sus formas de expresión es explicada por los alumnos como un efecto de la mentalidad cerrada que tienen los adultos, principalmente los directivos. Para los jóvenes, la dificultad radica en que éstos tienen una vida *“corriente, común como la de la mayoría y “ven mal a aquellos que no quieren ser parte de esa mayoría, que quieren ser y mostrarse diferentes”*. El alumnado que entabla este tipo de reclamaciones insiste en la defensa de su estilo porque considera que son los adultos los que deben cambiar, *“abrirse”* y empezar a aceptar a aquellos que optan por un estilo singular y diferente, porque sienten que los reclamos que hacen son atendidos por los docentes y directivos por obligación y no por convicción.

Por otro lado, el *“monoteísmo”* de los valores va dejando su lugar al *“politeísmo de las creencias”*, y la diversidad cultural tiene amplio reconocimiento en nuestras sociedades. A las viejas diferencias étnicas, lingüísticas y religiosas se han agregado otras, como las particularidades de género, las sexuales, las culturales y las que imponen la edad, entre otras. Por lo tanto, la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (todos los niños entran en el sistema escolar) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas y lenguajes que conviven en el afuera escolar. Los alumnos son los portadores de esa cultura social que *“invade”* el ámbito escolar (Tenti, 2008).

Para Jaramillo y Aringoli, (2007), reclamaciones como éstas, son manifestaciones de la emergencia actual de un sentido de la juventud y de lo juvenil. El contexto de esta emergencia es la consolidación de las industrias culturales durante la última mitad del siglo XX, que constituye uno de los rasgos más sobresalientes del capitalismo postindustrial, no solo por su importancia para la economía, sino fundamentalmente por su papel como instancias masivas de intercambio simbólico y de producción de subjetividades. A partir de los noventa, las industrias culturales se consolidaron como referencia simbólica central en la definición del universo de significaciones que nutrieron el imaginario acerca de lo juvenil.

Las tensiones en la escuela se producen porque “*mientras las instituciones sociales (la escuela, el gobierno en sus diferentes niveles, los partidos políticos, etc.), y los discursos que de ellas emanan tienden a cerrar el espectro de posibilidades de la categoría ‘joven’ y a fijar en una rígida normatividad los límites de la acción de este sujeto social*” (Reguillo, 2000, p. 51), citada por Jaramillo y Aringoli, (2007).

Las industrias culturales han abierto y desregularizado el espacio para la inclusión de la diversidad estética y la ética juvenil. Lo cultural tiene hoy un papel protagónico en todas las esferas de la vida, se ha constituido en un espacio al que se han subordinado las demás esferas constitutivas de las identidades juveniles. Los reclamos comparten la puesta en juego de la corporalidad. El papel central que el cuerpo tiene para los jóvenes no es explícito en las intervenciones estéticas, sino en la relevancia que éstas adquieren en las sensaciones y percepciones (Castro y Molinari, 2007). Los jóvenes sienten que en este aspecto hay una gran distancia entre sus visiones y las de sus docentes y las normas del colegio. Por ello, consideran como una gran conquista los derechos que se les han reconocido sobre este particular. La investigación con los estudiantes en la escuela mostró lo siguiente:



Gráfica 19. Motivos de cumplimiento de los derechos por parte de Las autoridades escolares

El 62,36% de los estudiantes encuestados cree que le cumplen sus derechos sólo por obligación; el 65,51%, opina que directivos y docentes no tienen la convicción de que sus derechos sean justos, y un 44,96% considera que se les respetan los derechos sólo para evitar reclamos.

Sin negar que en las concepciones haya excepciones, la imagen que tienen los estudiantes de los maestros, pero especialmente de los directivos, es la de adultos rígidos y autoritarios. Así, la solicitud de derechos desemboca en conflictos intergeneracionales y búsquedas de autonomía que se expresan en el terreno de la estética, la música y el estilo. En ese contexto, las nuevas generaciones cuestionan a las anteriores, y procuran estilos de vida diferentes y distantes del lugar que se predefinía para los jóvenes. De modo similar, los estudiantes se resisten a entrar en la vida adulta según la definición de la cultura escolar: cuestionan la autoridad de los docentes por estar muy anclada en la

tradición y la obediencia, y a partir de allí buscan nuevos caminos, tanto en la sexualidad como en los vínculos afectivos. Tanto las familias como la escuela son cuestionadas y, en algunos casos, incluso rechazadas. *“El antiautoritarismo se convierte en un valor y el alternativismo (sic) crece, las generaciones jóvenes, impregnadas de repertorios brindados por la contracultura, se lanzan a búsquedas persistentes de autonomía y de opciones crecientemente abiertas y alejadas de las heredadas”*. (Urresti, 2008, p. 9).

La autoridad tradicional de la escuela se ve cuestionada por la exigencia del cumplimiento de una serie de derechos que causan resistencia y que sin duda son un factor de debilitamiento del lugar que ha ocupado la institución escolar. (Urresti, 1999). El efecto transformador y la influencia de los derechos en la escuela secundaria se han notado más en los discursos y en la petición del reconocimiento que en prácticas de acción colectiva; así, los principales cuestionamientos a las normas escolares que se consideran violatorias de derechos son aquellas relacionadas con lo estético y la imagen personal.

4.1.5 Reclamación de equidad, justicia, buen trato y calidad en la educación

Este grupo está integrado por un significativo número de reclamos que incluyen acusaciones de maltrato, físico y verbal, peticiones de equidad en el cumplimiento del deber y un trato adecuado para aquellos que están en desventaja por algún tipo de limitación. Los demandantes rechazan que no haya un trato igualitario ni en el acceso a los derechos, ni en la aplicación de las normas; ante esta situación expresan cólera, indignación y piden más atención a sus necesidades. (Núñez, 2004, p. 12). A continuación, se transcriben algunos datos recogidos en la investigación:

¿Por qué no son más humanos y se colocan en mi lugar? Soy discapacitada y ando en una silla de ruedas; el día de la reunión de padres de familia el director de grupo hace el propósito de buscar un aula en el primer piso para yo poder estar presente y enterarme de lo que respecta a mi hijo y a la vez

tener el gusto de dialogar con los que me están colaborando en la formación de él. ¿Por qué si los profesores son conocedores de la hiperactividad de mi hijo y que la institución cuenta con servicio de psicólogo no me lo han metido a terapia?

Los docentes atienden a los acudientes en diferentes días, ¿Por qué conociendo mi dificultad el mismo señor Director de Grupo, no hace la excepción y solicita a los docentes con los que existen los inconvenientes que designen un solo día para yo poder dialogar con todos a la vez ya que no cuento con facilidad de encontrar quien acarree mi silla por varios días consecutivos?

¿Por qué se marcatiza (sic) a mi hijo por su conducta y no se le ven las virtudes? No tienen en cuenta que ha rendido académicamente y que si perdió esas materias aunque en matemáticas él le hizo reclamo al profesor y le respondió que si él le colocaba lo que el niño decía de acuerdo a la sumatoria de notas le estaría regalando. Si el rebajó académicamente fue por estar comprometido con los juegos intercolegiados ganando cuatro medallas y el desgarre de una pierna.

Los derechos fundamentales ART 13 el Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física, o mental se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltrato que contra ellos se cometan “Solicitud del derecho a la educación

La presente es para contarles que el estudiante ha venido a nuestro hogar con comentarios sobre tratos inadecuados por parte de la profesora, al contarme me he dado cuenta que el niño no tiene buena atención de su autoridad lo que ha permitido que el niño tenga que defenderse de sus compañeros, haciendo que su profesora tome una inadecuada reacción, logrando que el menor pierda el control y se disguste más, todo ha llevado a que el estudiante sea expulsado de la institución sin ningún dictamen médico, ya que la institución cuenta con

sicólogo, ya ha pasado cerca de un mes y nunca llegó la citación del mismo, Solicito me reciban el niño y le brinden la oportunidad de ser evaluado y poder ser cambiado de jornada, muchas gracias por su atención. Solicitud de derecho a la educación por niño de primaria expulsado, queja de proceder de la docente.

Me dirijo a ustedes con el fin de manifestarles mi inconformidad con la docente, quien desde el día que la menor fue matriculada y enviada al salón de ella, enfrente de nosotras, (los padres de familia) ella llamó al coordinador y no la quería recibir, sin embargo la niña se quedó, y desde ese día se ha sentido maltratada emocionalmente por parte dicha profesora por sus constantes comentarios que le hace a la niña y nosotros como sus padres; desmeritando y desaprobando todo lo que hace hasta el punto de decirle que va a degradar a preescolar por ser muy lenta, y es de tener en cuenta que solo lleva 9 días estudiando . No solo el maltrato es con ella, la niña nos comenta en casa que hay otro niño le dice cosas similares; cabe destacaren estos días se habla mucho del maltrato llamado “BULLYNG Y MATONEO”, y parece que esto es lo que se está fomentando en este caso en particular, de ello nuestra gran preocupación como padres de familia teniendo en cuenta que nuestra hija sólo tiene 6 años. Lo que buscamos con esta carta es que ustedes señor Rector y Coordinador de la institución nos atiendan y nos corrijan esta situación tan preocupante lo más pronto posible, antes de ir a la Secretaria de Educación y colocar la respectiva denuncia

Denuncia a un docente de cometer bullyng y matoneo a niña de primaria

El contenido de los documentos está cargado de acusaciones y fuertes críticas a las instituciones y las autoridades escolares; la retórica de los textos hace pensar que los estudiantes y los padres de familia han mutado, de una personalidad sumisa a una reivindicativa, en algunos momentos combativos y beligerantes. El cambio de mentalidad de lo que es hoy la escuela se manifiesta allí; sus comportamientos son de

unos clientes que exigen un buen servicio; los docentes ya no encarnan la autoridad tradicional otorgada por el título o el nombramiento, sino que son vistos como funcionarios que se deben a las necesidades de sus clientes y deben satisfacerlas, so pena de enfrentarse a las sanciones. Esta nueva forma de ver al maestro y la escuela hace parte de lo que Dubet (2006), ha descrito como la decadencia del programa institucional.

Lo anterior explica que actos como el castigo físico y verbal que antes eran muy comunes e incluso apoyados por los padres, hoy sean fuertemente cuestionados por ellos mismos, como se demuestra en algunos testimonios registrados:

Me pegó en el hombro me pegó durísimo y hasta me dejó el colorado y también, semanas anteriores me chuzó con un lapicero, acá en la mano izquierda. De ahí fuimos a donde la coordinadora y todo, entonces la coordinadora les dijo que entonces tenía que aclarar el problema todo eso y entonces mi mamá lo aclaró y entonces mi mamá dijo que ella lo tenía que ir a demandar y mi mamá fue y lo demandó allá en la policía. Entonces mi mamá ya vino al colegio y se encontró al Rector entonces el Rector le dijo que tenía que hacer una carta firmada por ella y firmada por mí, para poder llevar allá donde reciben todo eso, y mi mamá la entregó. Y entonces mi mamá dijo que me mandaban era a estudiar no a para que me pegaran los profesores. El reclamo dice que, que el profesor me maltrata y me pega y que ya se han repetido en varias ocasiones, que la primera me chuzó con un lapicero en la mano izquierda, la segunda fue que me pegó, y según lo que cuentan los estudiantes es que él es homofóbico, Él no tiene por qué pegarle a un estudiante, porque él es un profesor, ahí cuando me pegó a mí me dio mucha rabia, y le dije que no me pegara, no me pega mi mamá pa' venirme va a pegar él que no es nada mío, y yo no sé, el ,él maltrata a todos los que son gay, él es homofóbico.

Relato 1.

Con el docente entramos en clase, y el profesor estaba llamando a lista, y como el profesor no enseña nada, no hace sino poner videos en el video beam, y entonces los estudiantes no hacemos nada en esa clase, entonces el profesor se puso a llamar a lista, cuando me llamó a mí a lista había demasiado ruido, entonces yo como todos los otros alumnos grité presente y el profesor inmediatamente me responde diciéndome hijueputa gonorrea malparido, porque grita y tiró la lista al puesto, y a los, 8 días después el profesor me llamó para que viera mis notas y me le recosté en el minicomponente y lo tarjé, (lo golpeó y se abrió un poco, entonces el profesor se puso furioso y yo me fui y me senté, entonces cuando, menos pensé, se paró de su puesto y que usted me tiene que pagar este hijueputa y le metió un puño y empezó a insultarme y me dijo que nos fuéramos para la coordinación, entonces yo salí y me fui para la coordinación y, él se quedó allá en el salón entonces yo le conté a la coordinadora y entonces ella me hizo pasar eso por escrito y entonces llegó el profesor y todo furioso que tenía que pagarle eso.

Entra la madre de familia al relato y dice:

Nosotros, mi marido y yo íbamos por el parque, cuando ese profesor nos dijo usted si sabe lo que hizo su hijo, si señor le dijimos nosotros, y entonces ya empezó a gritarnos así todo agresivo, entonces yo le dije sabe que señor no tenemos nada que hablar con usted en la calle, eso lo hablamos el lunes en coordinación y salió todo enojado. Bueno el lunes fuimos a coordinación entonces la Coordinadora nos dijo pues lo que había pasado, preguntó si nosotros estamos enterados de lo que pasó, entonces lo mandaron a llamar a él, entonces, que no que negando todo, que él no había dicho nada, le dije yo vea ahora 15 días usted insultó al niño y todo, pues eso no nos íbamos a poner en problema pero, ya está cogiendo de cada 8 días tratarlo mal eso si no, eso no es de un docente tratando a un alumno así porque si él le falta al respeto a usted eso es delicado, entonces usted porque tiene que faltarle al respeto a él, si usted quiere que lo respeten respete, y además que dicen, que dicen los

profesores que la educación viene de la casa y entonces a usted cómo lo educaron le dije yo a ese profesor, ¿entonces a usted cómo lo educaron entonces?, ¿a usted lo educaron así? Entonces así viene a educar usted los alumnos eso no es de ahí, entonces dijo que sí que tenía que pagarle eso, entonces la coordinadora dijo de por mitad para pagar el minicomponente, porque si el niño nada más lo tarjó, le hizo un poquito de daño, usted lo hubiera dejado así se hubieran arreglado bien las cosas, pero como usted lo acabó de destrozar entonces mitad el estudiante y mitad usted.

Eso es injusto, si uno lleva sus hijos a un colegio a estudiar, uno los entra a estudiar es para que lo eduquen, no para que un profesor los trate así y que supuestamente un docente, que por ejemplo pues los docentes se preparan es para educar y respetar los alumnos, dígame, usted dígame que él espera de los alumnos, que espera que lo traten también a él mal, ¿sí o no? porque uno recibe lo que da. Entonces, como le dije a la Coordinadora él con qué derecho trata mal a mi hijo, si le sacó mucha rabia, listo llame a los padres de familia, o si él hizo un motivo muy grave para eso están los padres, pero ¿porque tiene que ponerse a tratar mal a los alumnos?

Relato13

Hay en los reclamos un punto común: se le recuerda a las instituciones educativas su papel formativo. Cuando se actúa con injusticia según los padres y estudiantes y cuando no se les da el trato adecuado, nuevamente se demanda que se tenga en cuenta la particularidad de los alumnos, aquello que los hace especiales, Pero el énfasis se hace en las obligaciones del profesor, así como las funciones y el perfil que debe tener. Al ubicarse de manera eficaz a sí mismos como víctimas de la violencia física y reclamar la intervención de la justicia, se evocan los valores morales de la escuela para redefinir a su favor las relaciones asimétricas entre los maestros y los estudiantes.

Otro rasgo que se identificó en estos reclamos es la concepción de justicia como equidad. Los estudiantes y sus padres solicitan que los colegios sean modelos institucionalizados de valores culturales que tengan igual respeto por todas las personas y garanticen sus oportunidades (Fraser, 2003). La justicia tiene una dimensión cultural, en cuanto exige el reconocimiento como regulador de la convivencia social.

En los reclamos por maltrato físico y verbal, es un punto interesante ver la transformación en la concepción de autoridad y en cómo se construye; actualmente, la autoridad no es consecuencia directa de una investidura tradicional y por ello legítima, sino el resultado de la puesta en escena de competencias, conocimientos, capacidades y destrezas para ejercer como docente o directivo docente dentro de la escuela (Dubet, 2006). En los colegios de hoy “*el control de la disciplina*” se convierte en un problema porque quienes la sufren, la perciben como injusta. La autoridad dejó de ser natural y sagrada, requiere un trabajo de justificación permanente, o bien debe reposar en el carisma personal, el atractivo individual. Así, aquellos docentes que los estudiantes identifican como autoritarios, maltratadores, groseros o injustos, pierden autoridad frente a los alumnos y los padres de familia:

De la profesora no nos gusta la manera en que nos enseña, la forma como grosera, por decirlo así, y pues porque no aprendemos casi nada con ella. Pues cuando empecé a hablar yo, unos compañeros también empezaron a decir, no es que la profesora llega acá de mal genio, algunos si hablaron, otros me decían que dijera las cosas yo, pues me decían a mi entonces ya yo decía también. Me escogieron a mí como vocero porque como yo fui el que empezó a hablar, como yo si hice el reclamo. Nosotros exigíamos era que cambiaran a la profesora por otra que si nos enseñara bien, y pues gracias a Dios después de la fusión de grupos la cambiaron, que alegría.

Pues si la profesora nos enseñara mal pero si nos tratara bien pues no habría motivos de hacer tanto reclamo, ya cuando las personas se pasan con el

respeto, ya en si uno empieza a hacer reclamos y a juntar todo, que tampoco enseña bien.

Ella cuando llega pues nos alza la voz y algunas veces nos mira feo. Si ellos, (los profesores) piden que se les respete, que nos respeten también a nosotros. Pues que lo traten bien a uno de buena manera, pedirle el favor, que lo traten con cariño a uno. Porque, lo tratan mal a uno va a tratar mal, pero lo tratan bien a uno pues para uno poder también tratarlos bien.

Relato 12

Un punto de quiebre en algunos reclamos es el tono retador y de confrontación con los docentes y los directivos. En estos estudiantes hay no una simple exigencia de sus derechos vulnerados, sino también una clara confrontación y un desafío a la autoridad escolar. Lo que se puede apreciar es lo que Dubet (2010), señala como la configuración de un espacio de competencia en el que pareciera haber un rompimiento de las jerarquías entre las autoridades escolares y los estudiantes, que desembocan en relaciones de rivalidad y conflictos. Éstos tienen lugar partir de los intereses y de las condiciones institucionales en las que cada quien está ubicado, con los recursos y las reglas de juego existentes. La ilusión liberadora que han provocado los derechos en la escuela secundaria les ha permitido a los estudiantes apropiarse del espacio y del tiempo escolar, sin sensación de límites en todo momento y en todo lugar. Los estudiantes imprimen en el contexto sus propias lógicas de relación. Se han constituido en productores, antes que consumidores, de la vida cotidiana en la escuela.

Expresiones como las anteriores demuestran que el ejercicio de la autoridad se enfrenta con el problema de los límites; los docentes se enfrentan a educar en una escuela en la que se rechaza la autoridad, en un momento en el que se registra una clara redistribución de poder entre las generaciones (Urresti, 2008). Con el avance de los medios audiovisuales “se abren nuevos canales de circulación de mensajes que tienden a desplazar a los tradicionales, entre éstos, la escuela. Esta tendencia es más fuerte cuando se trata de los segmentos más jóvenes de la población, muchas veces socializados

electrónicamente” (Castels, 1996, citado por Urresti, 1999). En este contexto, la autoridad tradicional de padres y maestros se ve crecientemente compartida, asediada y hasta sabotada por la omnipresencia del sistema mediático. Si bien esto no debe llevar a pensar que los medios se imponen sin resistencias, deben ser tenidos en cuenta como factores de peso en el debilitamiento general del lugar ocupado por la escuela.

Antúnez (2002), citado por Palacios (2008), propone aceptar que en la escuela actual se ha redefinido el concepto de autoridad. Tener autoridad es tener la capacidad afectiva y moral para hacerse escuchar, para imponerse sólo cuando es inevitable, sobre la base de otras muchas ocasiones en que no fue así. En esta concepción los alumnos sienten que el profesor como adulto está cercano y lo entiende; aquí desempeñan un papel importante las relaciones afectivas hacia los adolescentes y la demostración de responsabilidad y compromiso con la institución y el trabajo de parte de maestros y directivos. Aparecen así elementos interesantes, como la crítica al modelo de imposición de las cosas y una valoración significativa del diálogo y la cercanía con los estudiantes en el medio escolar. En consecuencia, la relación escuela-sociedad tiene otra configuración. En algunos aspectos estamos lejos de la escuela- templo, guardiana de valores indiscutibles y sagrados. Los docentes definen su autoridad en los términos de su compromiso ético y moral con las nuevas generaciones. *“La escuela ha perdido así mismo el monopolio de la inculcación de la cultura legítima. Los valores circulan también por fuera de ella y lo hacen de modo cada vez más intenso, a través de múltiples y poderosas instancias”* (Tenti, 2008, p.15).

Las menciones a la falta de justicia generalmente están relacionadas con la preocupación de los estudiantes ante la falta de una autoridad equitativa, de un referente que actúe con sentido de la justicia. La denuncia de las diferencias en el trato entre adultos y jóvenes contribuye a incrementar la percepción de distancia entre las prácticas del país legal y el país real, intensificando las desigualdades (Núñez, 2010). El conjunto de estas características políticas configuraron una cultura cívica de los sectores populares que, si bien no cuestiona las jerarquías sociales, lleva a no aceptar las reglas cuando se percibe que no tienen legitimidad, junto con una necesidad de movilización

para que sus reclamos (tanto derechos como necesidades) sean atendidos (Núñez, 2004, p. 3).

También se presentan, aunque en menor número, reclamos donde los estudiantes piden a los directivos que hagan cumplir a otros estudiantes los deberes en el colegio, pues sienten que su indisciplina vulnera su derecho a la educación, impide su tranquilidad y dificulta su aprendizaje.

La presente, señor rector, es para pedirle de antemano que cumpla con su palabra con la “sentencia” que había dado a los 4 estudiantes de grado 7° debido a su irreverencia con los profesores y alumnos, también me es deber pedirle el favor colabore, ya que el salón se ve afectado debido a que ellos son:• Grosero• Vulgares• Irrespetuosos• Morbosos y muchas cosas más, es de la manera que es el grupo, por lo tanto yo me siento cansada, impotente, debido a que estando ellos aquí no hay tranquilidad y ambiente para tomar un buen énfasis en los estudios de la mayoría de los estudiante, yo pienso que no es justo que uno no pueda aprender bien, por unos chinos que solo vienen a molestar y recochar.

Espero que por favor colabore con esto, no colocaré mi nombre porque no quiero que nadie se dé cuenta, ya que si lo hacen sería para mí terrible convivir con ellos, por favor, si por casualidad se entera de mi nombre, no quiero ser nombrada frente a ellos, ni en público (los demás estudiantes).

Estudiante solicita sanción para otros estudiantes que no dejan trabajar en el salón de clases

Si bien es cierto que las reclamaciones de unos estudiantes por acciones de otros estudiantes fueron muy escasas en los datos recogidos en esta investigación, su aparición esporádica indica que un grupo de alumnos se siente maltratado por las actitudes y las prácticas de otros. Como expresa la queja anterior, sienten que las

condiciones para el aprendizaje y la buena convivencia son vulneradas por aquellos estudiantes que van al colegio pero no quieren estudiar; su interpelación a las autoridades escolares es una petición para que restablezcan el orden, hagan cumplir las normas y protejan los derechos de aquellos que van al establecimiento a aprender. Este tipo de reclamaciones son interesantes porque se alejan un poco de la situación común en los colegios. Los estudiantes callan por temor a los que hacen indisciplina, que usualmente ostentan el poder e intimidan. La denuncia y la solicitud de la estudiante al rector, indica una apropiación de los derechos a "expresar su opinión libremente" la "libertad de difundir informaciones e ideas" y "la libertad de pensamiento, de conciencia".

La exigencia de derechos que se ha ilustrado en este capítulo no puede entenderse de forma aislada sino en un contexto mayor, el de las transformaciones culturales que acontecen en paralelo. Pese a que en Colombia muchos estudios muestran la debilidad de la sociedad civil para interpelar al Estado, y especialmente para movilizarse en demanda de cambios profundos en la estructura social y económica, sí se han identificado un número considerable de organizaciones de la sociedad civil que, en los últimos años, centran su acción en objetivos como la posibilidad del reclamo y el ejercicio de derechos.

La estudiante del último testimonio transcrito entiende la justicia como la aplicación de un castigo a las personas que no cumplen las normas y que además impiden que otros desarrollen normalmente sus actividades y les causan malestar. Tal como afirman Luna, Alvarado y Ospina (2007), la conformación de la concepción de los niños y jóvenes sobre la justicia se da en procesos de socialización latente. Dichos procesos se dan, por una parte, en los contextos directos de actuación como la familia, la escuela, el barrio, y a través de su relación con la familia, en donde los padres y los maestros desempeñan un papel importante en la consolidación del concepto sobre la equidad y la justicia, así como del sentido de responsabilidad de participar en la construcción de un mundo más equitativo y justo. Estos procesos de socialización

también tienen lugar en el contexto social y político más amplio, al que los niños y los jóvenes acceden a través de los medios.

Los cinco frentes de reclamación de derechos aquí señalados, sugieren una tendencia creciente de apropiación del espacio escolar por parte de los estudiantes. La reclamación de derechos, tal y como se ha mostrado aquí, pone en entredicho la idea de estudiantes apáticos y desinteresados que ha sido defendida en otros estudios, y muestra la necesidad de incorporar nuevas interpretaciones y enfoques en la pretensión de comprender lo que sucede en los ámbitos de la escuela. Enfoques donde los discursos y prácticas de los estudiantes se entiendan como parte de un diálogo con el mundo adulto, un diálogo de apropiaciones, diferenciaciones, de zonas compartidas y zonas propias. Milstein, (2008).

Para Urresti (2008), la reivindicación de derechos de los jóvenes estudiantes muestra mucho más, en su contenido y expresiones, el deseo de transformación de la escuela que tienen los estudiantes, deseo que no suele traducirse con igual intensidad en la ejecución de acciones para hacerlos realidad. Esto por la resistencia espontánea que manifiestan frente al "mundo adulto", el mundo que heredarán, en el que tan pocas alternativas de futuro suelen percibir. En la línea de Jaramillo y Aringoli (2009), en esta investigación se pudo observar la combinación de prácticas limitadas a una reivindicación inmediata -reclamos de usuarios de un servicio educativo-, con reclamaciones político-sociales que se encauzan hacia un horizonte de transformaciones. Esto permite pensar la existencia de prácticas autónomas de juventud que, a modo de enclaves, constituyen espacios de resistencia contra las formas hegemónicas de dotar de significado el presente y las políticas de representación de lo juvenil.

Nuestra lectura va también en la línea de Dubet (2010), en el sentido en que los discursos y las prácticas reivindicatorias que identificamos y analizamos -el uso de la reivindicación de los derechos como estrategia- tiene como objetivo influir en las conductas políticas institucionales. Se aspira a establecer presión sobre los que deciden, provocando un conflicto a veces frontal, que pone a los docentes y a los estudiantes a

competir por el acceso a los recursos en una especie de torneo de fuerzas, donde gana quien puede más utilizando la ley, que no necesariamente implica el rompimiento de la estructura tradicional existente en la escuela. Como señala Badiou (2000), citado por Vommaro (2013), estas experiencias de reivindicación de derechos que contienen elementos de politización y radicalización juveniles, son principalmente acciones de defensa de intereses, pero no siempre se logran expresar aspiraciones políticas más generales, que interpelan por el bien común.

En ese sentido, las culturas juveniles revisten una oportunidad que se puede aprovechar desde los colegios, para fomentar el carácter crítico vinculándolo con el conocimiento y la lectura de lo social y sus problemáticas y así acrecentarlo. En ello, la escuela puede tener un importante papel, especialmente en el trabajo con los jóvenes. No se trata de contención, como se propone desde ciertas perspectivas que ponen el énfasis en las pérdidas y los desencuentros que ha generado el neoliberalismo de los años noventa. Tal y como señala Urresti (2008), se trata de potenciar la búsqueda de autonomía que encaran los jóvenes, a través del empleo de saberes y conocimientos que la escuela puede brindarles, con el fin de fortalecer el juicio crítico que, más allá de las manipulaciones comerciales y los empobrecimientos del mercado, las culturas juveniles actuales aspiran a construir.

A manera de síntesis

Los datos presentados en el capítulo demostraron que para reivindicar sus derechos los estudiantes utilizan fundamentalmente dos medios o herramientas: el marco jurídico del país y el sistema normativo de las instituciones educativas en las que estudian. Se identificaron cinco focos de reclamaciones: no aplicación del debido proceso y /o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares, el acceso a bienes, servicios y la permanencia en el establecimiento educativo, la posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar, la búsqueda de reconocimiento y la reclamación de equidad, buen trato, justicia y calidad en la educación.

El análisis de la información recogida en campo evidenció que indiferentemente de la edad, el sexo y la institución educativa, la mayor parte de los estudiantes consideran que los derechos son una conquista propia, que han obtenido gracias a sus protestas y reclamos; por ello, identifican a los docentes como las personas que los han otorgado. Dicen haberse enterado de la existencia de los derechos por televisión y por otros medios de comunicación, creen que muchos de sus compañeros son conscientes de los derechos que se les han otorgado y que gran parte de ellos los reclaman. También dicen conocer el caso de estudiantes de otras instituciones que han hecho reclamaciones y se les ha otorgado alguna petición.

Entre un grupo minoritario de estudiantes prevalece la opinión de que los derechos que tienen les han sido otorgados por el Ministerio de Educación y por los jueces y magistrados de la República. También domina la opinión de que los docentes sólo respetan sus derechos cuando los obliga la Ley, y dicen haberse enterado de sus derechos por la televisión. Piensan que el impacto del colegio en la formalización política, la enseñanza de la Constitución, las leyes, las normas y las instituciones, es poco.

El estudio indagó sobre los derechos reclamados, formas de organización para reclamar, personas ante quienes se reclama, acciones ejecutadas para reclamar, motivaciones que tienen las autoridades escolares para respetar los derechos según los estudiantes, aspectos sobre los que los alumnos creen que pueden opinar y actuar gracias a estos derechos. Las reclamaciones fueron concentradas en cinco grupos.

1. No aplicación del debido proceso el derecho y/o el derecho a la defensa por la evasión de los deberes escolares: este grupo incluye reclamaciones en las cuales los estudiantes reconocen haber cometido faltas disciplinarias, pero exigen aplicación del debido proceso y el derecho a la defensa dentro del proceso disciplinario que lleve a la imposición de alguna sanción en su contra.

2. Acceso a bienes y servicios y la permanencia en el establecimiento educativo: se incluyen en este grupo todas aquellas reclamaciones donde se solicitan arreglos a la infraestructura, dotación de materiales, iluminación, ventilación, mobiliario para los colegios.

3. Posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar: en este grupo de reclamos se ubicaron aquellos con los cuales los estudiantes exigen acceso a espacios que antes no tenían, para expresarse e interpelar a las autoridades escolares respecto a sus inquietudes y necesidades en la cotidianidad de la escuela.

4. Búsqueda de reconocimiento: se han dejado en este espacio los reclamos en los cuales los estudiantes exigen a la institución educativa que los acepte tal cual son y de la manera en que se quieren presentar.

5. Reclamación de equidad, justicia, buen trato y calidad en la educación: este grupo está integrado por un significativo número de reclamos que incluyen acusaciones de maltrato, físico y verbal, peticiones de equidad en el cumplimiento del deber y un trato adecuado para aquellos que están en desventaja por algún tipo de limitación. Los demandantes rechazan que no haya un trato igualitario ni en el acceso a los derechos, ni en la aplicación de las normas. Ante esta situación expresan cólera, indignación y piden más atención a sus necesidades.

La exigencia de derechos que se ilustró en el capítulo no puede entenderse de forma aislada sino en un contexto mayor, el de las transformaciones culturales que acontecen en paralelo. Pese a que en Colombia muchos estudios muestran la debilidad de la sociedad civil para interpelar al Estado, y especialmente para movilizarse en demanda de cambios profundos en la estructura social y económica, sí se han identificado un número considerable de organizaciones de la sociedad civil que, en los últimos años, centran su acción en objetivos como la posibilidad del reclamo y el ejercicio de derechos. La reivindicación de derechos de los jóvenes estudiantes muestra mucho más, en su contenido y expresiones, el deseo de transformación de la escuela que

tienen los estudiantes, deseo que no suele traducirse con igual intensidad en la ejecución de acciones para hacerlos realidad. Esto por la resistencia espontánea que manifiestan frente al mundo adulto.

En el siguiente capítulo se presenta la segunda lógica de acción propuesta por Dubet, la lógica de la integración, que aquí se entiende como socialización; por ello, se analizan los distintos ámbitos en que los alumnos establecen relaciones con otros dentro y fuera de la escuela, y se enfatiza en aquellas personas con quienes los jóvenes establecen lazos afectivos y aquellos espacios que de una manera u otra contribuyen a su participación y a su formación política.

5. ESTUDIANTES DE SECUNDARIA Y LA SOCIALIZACION POLITICA LÓGICA DE LA INTEGRACIÓN

Nos movía la pasión de ver a la selección jugar, porque eso no se ve todos los días, es la pasión del fútbol de ver jugar a la selección, es que vamos a entrar a un mundial como hace 16 años que no lo hacemos desde que nosotros nacimos, eso lo empuja a uno a estar allí viendo, se sentía mucha adrenalina, uno nada más pensaba el televisor se viera prendiera y funcionara y ya. Yo en lo único que pensaba era en estar allí viendo el partido, hacerle fuerza a Colombia y gritar hasta que ya.

Relato 2

A veces en las clases, en el descanso en la izada de bandera, todos somos indisciplinados. ¿Si me entiende? Uno se une a la recocha, lo mejor del colegio es la recocha, cuando uno está en vacaciones quiere regresar el colegio, por los compañeros, por el ambiente, los juegos, los partidos, los chistes, eso lo mejor del colegio.

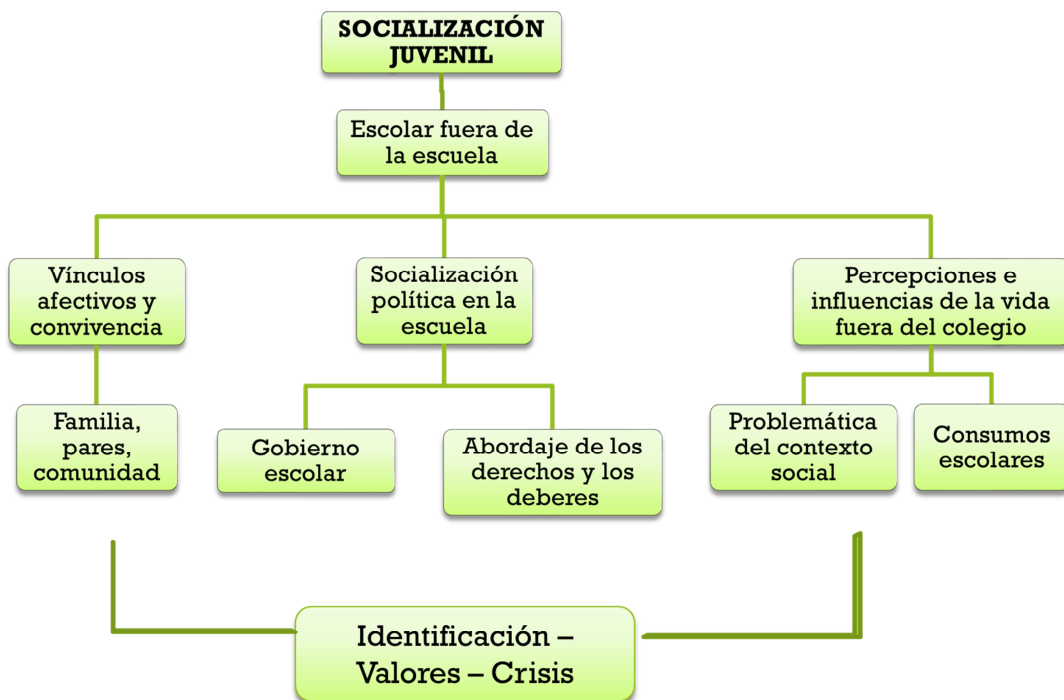
Relato 13

En este capítulo se analizan los ambientes de socialización de los estudiantes de los tres colegios en los que se realizó la investigación. Ésta aborda la socialización como una de las lógicas de acción (la Lógica de la integración) en la propuesta teórica de François Dubet. Este autor entiende la socialización como una experiencia social, orientada por una pluralidad de roles y dimensiones que interactúan, sin que un principio central pueda organizarla. (Dubet, 2006). Se aborda la socialización como mediadora en la construcción de subjetividad política, específicamente en la construcción de actitudes y concepciones políticas (Alvarado, Ospina y Luna, (2007). Se parte de dos cuestiones que ya se han abordado en este trabajo de investigación: por un lado, una modificación significativa en el equilibrio de poder entre las generaciones y la cultura propia de los jóvenes estudiantes de hoy, y por el otro, la convivencia de los estudiantes en espacios

de socialización contradictorios, con desestructuración de la familia, debilidad de la escuela y un gran impacto de los medios de comunicación.

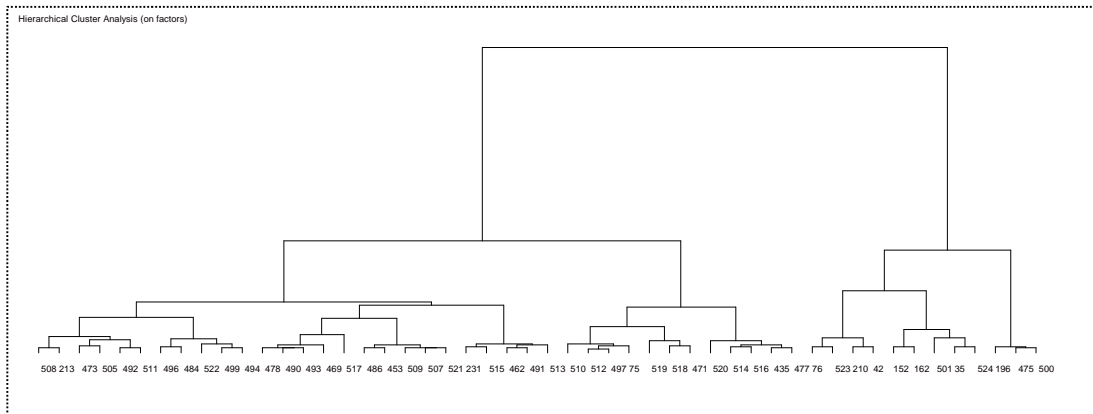
La postura teórica de Dubet y los datos empíricos recogidos para la investigación permitieron confirmar que la socialización de los estudiantes se realiza en dos ámbitos, el escolar y el de fuera de la escuela. En estos dos ámbitos se entablan relaciones afectivas y otras de simple convivencia con la familia, los pares, los docentes, los vecinos; también se identificaron en los jóvenes percepciones e influencias de problemáticas sociales de sus entornos y de los consumos culturales de la actualidad. En este contexto de complejos vínculos, los estudiantes adquieren conocimientos de diversa índole, en la escuela y fuera de ella.

Sobre la socialización política en la escuela se indagó el impacto que tiene el gobierno escolar y el abordaje que hacen los colegios al tema de los derechos y los deberes. En el esquema que se presenta a continuación se condensan los principales planteamientos que serán desarrollados a lo largo del capítulo.

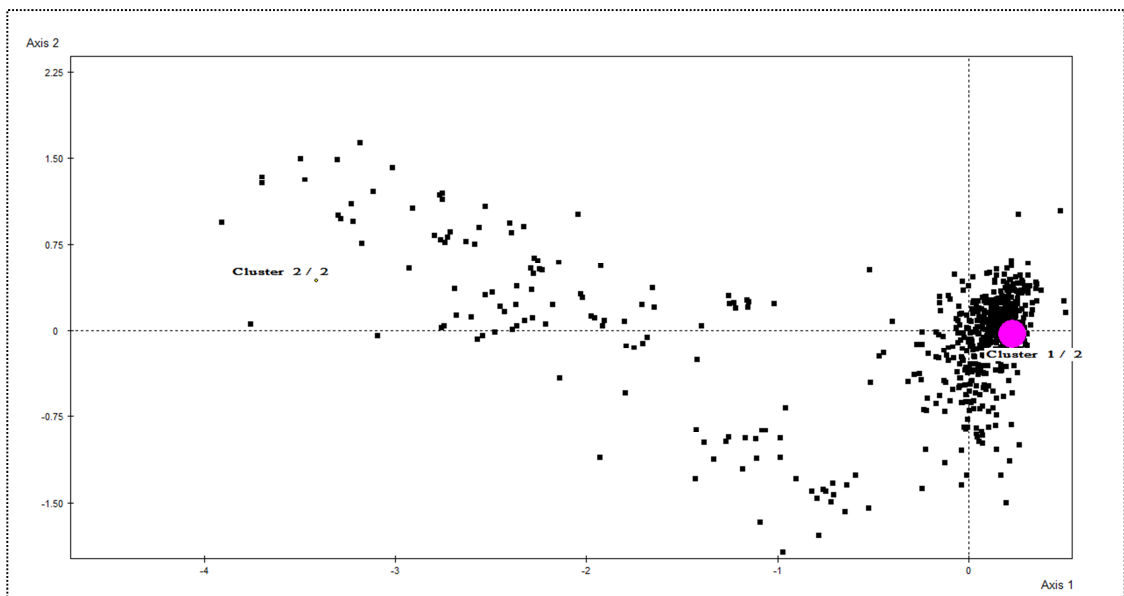


Gráfica 20. La escuela secundaria y la socialización política

La indagación sobre socialización política se realizó con fuentes cualitativas como el análisis documental y los relatos, y con datos cuantitativos como un módulo de la entrevista conformado por preguntas cerradas y abiertas sobre socialización y elementos que influyen en la construcción de subjetividad política. A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos cuantitativos.



Gráfica 21. Dendógrama socialización y subjetividad política



Gráfica 22 . Mapa de puntos socialización y subjetividad política

En el análisis resultaron dos clúster; en el primero se ubicó la mayor parte de los estudiantes, un total de 269, es decir, el 93.73%. En el segundo se ubicaron 18, el 6.27% restante.

Un aspecto que vale la pena destacar en el análisis del clúster es que no se registraron mayores diferencias entre instituciones, sexo, grado y edad de los estudiantes. De allí que el clúster 1 muestre una gran concentración y muy poca distancia entre los estudiantes; estos alumnos enuncian que las actividades que más les gustan y a las que más tiempo les dedican son las deportivas y aquellas que implican algún tipo de diversión y esparcimiento: la rumba, el cine, la televisión, la música y la interacción en internet.

En cuanto a su vínculo con las actividades comunitarias, los alumnos destacan su participación en celebraciones y eventualmente en acciones para recolectar dinero para un vecino, así como jornadas de limpieza y embellecimiento del vecindario. Dicen dividir su tiempo entre las actividades que los divierten y la asistencia al colegio. Entre las personas que identifican como influyentes en sus decisiones figuran, en su orden, la madre, el padre, los amigos, los profesores y la pareja; con quienes más afinidades dicen tener es con personas de la misma edad y los mismos gustos, destacando que no les interesa tener ningún tipo de relación y cercanía con quienes consideran diferentes a ellos. La gran mayoría vive con los padres o con uno de ellos, pero también tienen una buena participación quienes viven con otros familiares como tíos, primos y abuelos.

Sobre su participación en agrupaciones fuera de la escuela, se destaca la vinculación con actividades artísticas y deportivas; la relación con los grupos de pares se establece principalmente en el colegio, las esquinas de las cuadras y los espacios virtuales; en consecuencia, los objetos más preciados para los estudiantes son el televisor, el celular, el computador, los videojuegos y el equipo de sonido. En el contexto de la socialización escolar las actividades más atractivas son las deportivas y artísticas, pero destacan que a las que más importancia dan las autoridades escolares es a las clases, a los foros y conferencias y a las actividades culturales y religiosas. Desde su

punto de vista se debiera dar más importancia a otras como las fiestas, bailes, paseos y salidas fuera del colegio.

¿La promoción de los derechos se realiza según los estudiantes del primer clúster en las clases, las izadas de bandera, las reuniones formativas con el director de grupo y las carteleras fijadas en la institución. Este mismo grupo de estudiantes expresó que los inquieta y les generan reflexión los problemas del entorno como la pobreza, los conflictos familiares, la drogadicción y el embarazo adolescente.

En el clúster 2, en el que se ubicaron 18 estudiantes, el 6.27% del total, hay un menor número de casos en los que los estudiantes expresan tener vinculación con grupos como juntas de acción comunal o la convivencia con parejas o amigos. La influencia de profesores o familiares es menor en sus decisiones, y son alumnos que le dan la mayor importancia a las clases y aprecian como sus objetos preferidos sus útiles escolares. Por ello, tienen una alta valoración de las clases y otros espacios formativos como foros y conferencias. A estos alumnos les preocupa y les hacen reflexionar problemas como la violencia del país, el desempleo, las injusticias y la falta de oportunidades de trabajo y estudio para los jóvenes.

5.1 Vínculos afectivos

Pese a las notorias transformaciones que se han dado en las últimas décadas en las formas de organización social y familiar, un componente importante de la socialización juvenil sigue siendo el establecimiento de lazos afectivos en las familias y en sus contextos más cercanos. En este trabajo hemos querido destacar que aquellas relaciones afectivas que los jóvenes estudiantes entablan en la familia, la escuela y en sus contextos comunitarios, los vínculos afectivos con quienes físicamente comparten en la casa, el colegio y el barrio, sin duda influyen en su configuración como sujetos, aunque tengan interacción con personas que están físicamente lejanas.

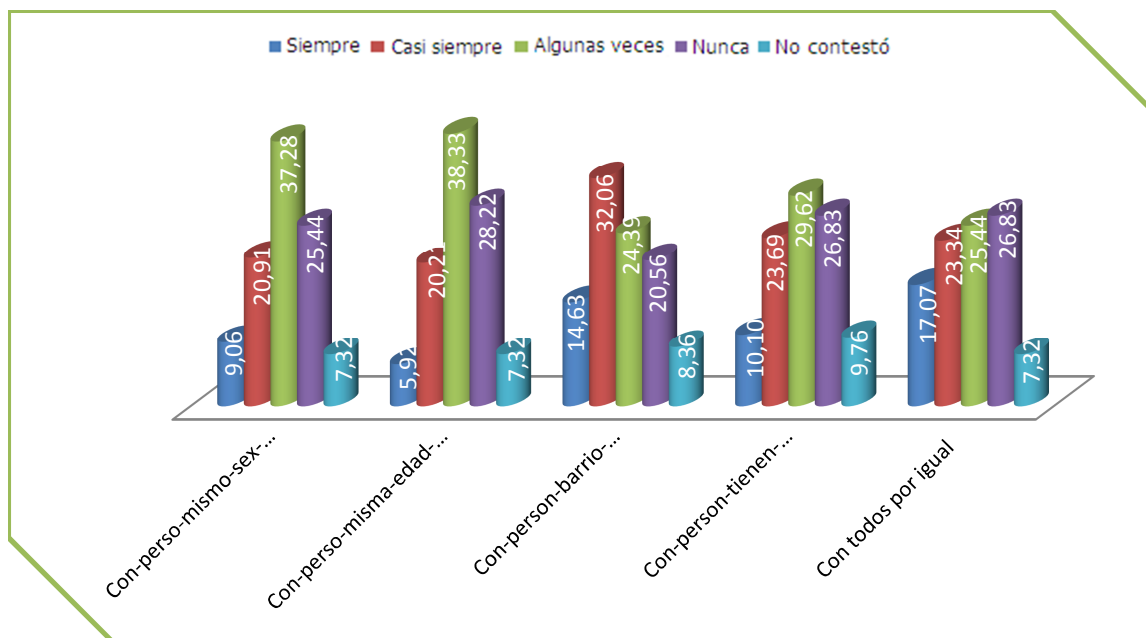
Cuando se indagó a los estudiantes sobre las personas que más influyen en sus decisiones, la familia ocupó el primer lugar: la madre con 77.7%, el padre con el 53.6% y los hermanos con 24%. En cuarto, quinto y sexto lugar, aparecen los profesores, otros familiares y los amigos, con 16. %, 13.5 % y 11.5% respectivamente. Los vecinos ocupan el último puesto con el 2.4%.

Tabla 6. Personas que influyen en las decisiones de los estudiantes

24. SS9. ¿Qué influencia tienen en tus decisiones las siguientes personas?	Nada importa	Poco importante	Importante	Muy importante	No Contó
Madre	4,18	3,14	12,54	77,70	2,44
Padre	14,29	8,01	20,21	53,66	3,83
Hermanos	18,12	15,68	38,33	24,04	3,83
Otros familiares	21,95	27,18	32,40	13,59	4,88
Novia o novio	38,68	20,21	26,83	9,06	5,23
Amigos	21,95	34,49	28,57	11,50	3,48
Medios de comunicación	45,64	26,83	18,12	5,92	3,48
Profesores	25,78	27,18	27,87	16,03	3,14
Vecinos	58,19	20,21	13,24	2,44	5,92

Este estudio también indagó sobre las relaciones afectivas de los jóvenes fuera del contexto familiar. Se preguntó con qué personas tienen afinidades, como aparece en el gráfico al final de este párrafo. La suma de las opciones “Siempre” y “Casi siempre” da el primer lugar a las personas de la misma edad con 63.5%; de segundo, a las personas del mismo género con 62. 7%. En el tercer lugar aparecen las personas que

tienen los mismos gustos con 56.4%, y en el cuarto, a todas las personas con 52.2%. En el último lugar aparecen las personas del barrio y la comunidad, con un 44.9%.



Gráfica 23. Personas con las quienes los estudiantes tienen afinidad

Sin negar el impacto que producen las expresiones de rebeldía y de oposición a las normas, propias de la transición de la niñez a la juventud en las relaciones sociales de los estudiantes, se ha querido destacar también la forma en la que las relaciones afectivas potencian las interacciones colectivas y la formación social del sujeto juvenil. En el trabajo sobre la construcción social del sujeto a partir de prácticas políticas alternativas en jóvenes, Alvarado, Ospina y Patiño (2012), concluyeron que esta construcción tiene lugar en la interacción con los otros, proceso que se ve potenciado por la presencia de comunidades afectivas y lazos de afecto a partir de los cuales el sujeto se descentra de sí mismo y se interesa por los otros. En el mundo familiar, escolar y comunitario de los jóvenes, las relaciones afectivas marcan la vinculación de las personas al grupo, la permanencia y el interés de trabajar los por demás.

El trabajo de investigación de Palacios (2008), también demostró la gran importancia que tienen las relaciones afectivas para los estudiantes de secundaria; en

éste se develó que para los estudiantes es significativo que los adultos les demuestren su atención y se interesen por sus problemas, a tal punto que algunos de los jóvenes entrevistados dijeron que aunque algunos maestros usan metodologías de enseñanza muy tradicionales que poco llaman su atención, la relación afectiva con ellos, el respecto, la solidaridad y el cariño que les expresan los hace permanecer en sus clases y los mantiene vinculados al centro educativo. Otro ámbito de interacción muy importante entre los estudiantes son las relaciones que establecen con los pares y con los maestros, tanto en la escuela como fuera de ella.

Los estudiantes expresan un gran reconocimiento y gratitud por aquellos maestros y directivos que los quieren, les celebran los cumpleaños, los llaman por teléfono cuando no han venido al colegio, los escuchan cuando tienen problemas, que no los gritan, valoran las cosas buenas que tienen y no les sacan en cara lo malo. Los alumnos tienen una alta valoración de que sus problemas y la información de su entorno familiar sean de interés para sus maestros, de ser atendidos y escuchados. Son críticos del colegio cuando sienten que ignora aspectos fundamentales de la realidad de sus vidas, sus sentimientos, emociones, desafectos, al igual que sus problemas, conflictos y necesidades. Respecto a los lugares en que tienen lugar los encuentros de los jóvenes con sus pares, la investigación encontró que el 53.3 % de los estudiantes dice que su lugar de encuentro es el colegio, el 21.9% la calle u otro lugar público, el 19.8 % escenarios deportivos y el 17.4%, el espacio virtual en internet. La siguiente tabla muestra los datos obtenidos sobre los lugares de reunión de los estudiantes con sus pares:

Tabla 7. Lugar de encuentro entre pares

28. SS10. ¿En qué espacios te juntas con los amigos?	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre	No Contestó
Casa	8,71	45,99	24,74	14,63	5,92
Colegio	3,48	5,92	33,45	53,31	3,83
Lugares públicos (calle, parque, esquina)	12,89	29,27	28,92	21,95	6,97
Centros comerciales	27,87	38,68	15,68	9,76	8,01
Local videojuegos	50,17	21,95	12,54	7,32	8,01
Casa comunal, centro cultural	63,76	16,72	6,97	3,48	9,06
Bibliotecas	61,67	21,95	3,83	5,23	7,32
Escenarios deportivos	24,39	25,44	23,00	19,86	7,32
Espacios virtuales	28,92	25,09	19,51	17,42	9,06

Efron advierte que en el contexto de los cambios culturales actuales, la conformación de grupos de pares constituye un espacio fundamental para la consolidación identitaria de los jóvenes, en su búsqueda de una mayor independencia de

los adultos. Efron (2009), advierte que este fenómeno «*contrasta claramente con el mayor protagonismo de los padres y algunos maestros en tanto referentes centrales de la socialización de los jóvenes*» (p. 35) A juicio de este autor, esta tendencia no es atendida por la familia y la educación institucionalizada -algo que sí hicieron las empresas privadas y los medios de comunicación-al presentar nuevas propuestas segmentadas para jóvenes y así lograr influencia en el consumo y la socialización juvenil a partir de la mediación de los grupos de pares. Hoy, el barrio, las esquinas, las canchas, el chat, el celular, la red de internet, son espacios reales o virtuales disponibles e ideales para la agrupación. Constituyen un escenario en el que los adolescentes se socializan que se suma a las aulas y las viviendas.

Los datos recogidos también indican que la familia sigue siendo un escenario de socialización importante e influyente para los jóvenes que cursan la educación secundaria. Pese a la existencia de casos de maltrato, para la mayoría de los estudiantes sus lazos familiares son fuente de protección, sustento y afecto. Este hecho fue comprobado en la investigación con la actuación de los padres de familia en las reclamaciones de derechos de sus hijos. Como se había mencionado en el capítulo IV sobre reivindicación de derechos, uno de los hallazgos que sorprendió en esta investigación es el papel decisivo de los padres de familia, que como acudientes han jugado un papel fundamental en muchas de las reclamaciones de sus hijos.

Tabla 8. Personas con las que viven los estudiantes

27. SS12. ¿Con qué personas vives actualmente?	Si	No	No contestó
Con padres y hermanos	58,54	30,66	10,80
Solo/a	1,39	79,79	18,82
Con amigos	2,79	78,75	18,47
Sólo-madre-o-padre	18,82	63,41	17,77

Sólo-padre-o-madre-hermanos	36,24	47,04	16,72
Con pareja	4,88	75,61	19,51
Con tíos	11,85	70,38	17,77
Con abuelos	20,91	57,84	21,25

La mayor parte de los estudiantes con los que se trabajó en el estudio vive en un medio familiar; el 58.5% dijeron vivir con los padres y hermanos, el 36,2 % con los hermanos y uno de los padres, el 20,9% con los abuelos, el 18.8% sólo con el padre o la madre, el 11.8% con los tíos, el 7.6% con otras personas, mientras que 2,79% afirmó vivir con amigos y el 1,39% de los estudiantes dijo vivir solo.

Como en otros estudios, los datos de esta investigación indican cambios en la conformación familiar. Muchos jóvenes están al cuidado de sus abuelos o conviven con uno de los padres; éste es el ámbito en el que más se evidencian cambios, como puede verse en el siguiente testimonio:

En verdad yo no me crie con mi mamá, mi mamá estaba en España cuando yo estaba muy peláito entonces yo me crie con mi abuela y mi tía, esas dos personas fueron las que pusieron las pautas para uno crecer, que es bueno, que es malo, aunque mi tía es una persona que, como se lo digo yo, tiene un pensamiento muy libre, muy... no sabría decirlo, pero eso fue lo que más me ayudó, porque mi papá es una persona de barrio, normal, común y corriente, que lleva sus ideales bien, y mi tía pues también, entonces eso no me molestó para nada. Mi abuelita es una persona que es muy reprendedora, es chapada a la antigua, entonces es tratando de solucionar todo con violencia, cositas así que tienen los padres de antes.

Relato 4

Exacto, la que le contestó es mi abuelita, yo vivo solo con mi abuela, mis papas siempre han vivido en otro país, yo vivo solo con mi abuela, ella y yo vivimos bien.

Relato 5

Estos datos obedecen en parte a que en la región del Eje Cafetero en la que se realizó el estudio, la migración hacia el exterior ha causado un fuerte impacto. La/os abuela/os han asumido la crianza de los niños y jóvenes cuyos padres se han desplazado a otros países en busca de oportunidades laborales. Esto ha provocado que quienes asumen el papel de cuidadores de los niños y los jóvenes tengan en su mayoría una distancia generacional más grande que la que tienen sus padres. Esta situación ha sido cuestionada por la escuela y por algunas investigaciones, porque si bien reconocen que los nuevos cuidadores, abuelos o tíos, suministran afecto, alimentación y protección a los alumnos, consideran que en muchos casos la dependencia económica de los padres no les permite dar una buena orientación a los estudiantes, en aspectos como los relacionados con las normas y la autoridad, por lo que la indisciplina de algunos alumnos en la escuela es justificada por la temprana y larga ausencia de sus padres y por una mala crianza de parte de quienes quedaron a su cargo.

En lo que tiene que ver con ámbito familiar de los estudiantes, otro aspecto que se identificó en la investigación es el reclamo constante de los colegios por un mayor compromiso y acompañamiento de los padres en los procesos formativos de sus hijos. En el periódico el Vocero Estudiantil de la institución educativa del municipio de Ansermanuevo, se publicó una entrevista que un estudiante de grado 7° hizo a un profesor, al que interrogó sobre el papel que tienen los padres en la educación de los hijos. Reproducimos uno de sus fragmentos:

La *importancia del apoyo de los padres de familia en el proceso educativo.*

¿Qué opina del acompañamiento de los padres de familia en la educación de los estudiantes en el colegio?

La verdad, el acompañamiento familiar en el proceso educativo es muy mínimo por múltiples razones:

Analfabetismo en los padres: esto hace que los hijos no tengan una estimulación ni un esfuerzo en casa.

Poco apoyo por parte de los padres: las mamás son las que están inculcando la importancia del estudio y en ocasiones los padres dicen que para qué.

Inducir a los hijos a trabajar a temprana edad: esto hace que sientan la necesidad de ganar dinero y el estudio pasa a un segundo plano.

Desintegración familiar: cada padre evade su responsabilidad y la delegan a los abuelos o familiares cercanos.

¿Qué se está haciendo para mejorar este aspecto?

En la institución educativa se está trabajando el proyecto de escuela de padres, que ha tenido una gran acogida tanto como parte de los docentes como de los padres de familia, se dan herramientas para la buena educación en casa, manejo de normas de afectividad, etc.

Aunque todavía se ve mucha ausencia de los padres a dichas reuniones, el comentario ha sido positivo.

¿Qué consejo darías a tus padres de familia para mejorar este aspecto?

Que la educación es la puerta al éxito y que hay que luchar hasta el cansancio para mejorar esta situación.

Asistir a los talleres de escuela de padres.

Preguntar periódicamente por sus hijos.

Y ante todo, educar con el ejemplo.

Estudiantes de grado 7°. Periódico, 2013

En la entrevista el docente señala que en este colegio el acompañamiento de los padres es “mínimo” y que el fenómeno se debe a que la escasa escolaridad de los padres dificulta que aporten a las tareas escolares. Además, éstos no le dan valor social a la educación, por lo que inducen a sus hijos al trabajo a temprana edad y no consideran la educación como una necesidad imperiosa de los niños y jóvenes. Este profesor expresa que hay irresponsabilidad de algunos padres de familia en la crianza de sus hijos y descargan este deber en otros familiares, especialmente en los abuelos. Habla de la escuela de padres como una manera del colegio de hacer frente a esta situación, el objetivo de la escuela de padres es, promover en los padres la idea de la importancia de desarrollar bien su rol y proporcionarles pautas de crianza.

Las opiniones del docente dejan ver por lo menos dos fenómenos que son novedad en la escuela de hoy: la permanente exigencia de padres cada día más escolarizados, que hagan las veces de un segundo maestro en casa, y la necesidad de extender las acciones de los colegios a nuevos ámbitos. Ya no es suficiente enseñarle solo a los niños, también hay que dar orientación a los padres de familia. Estamos frente a una escuela a la que cada día se le exige más, a la que se han multiplicado sus funciones y actividades, y a la que a la vez se le diagnostican graves problemas en la calidad de la educación que imparte.

Ante la crisis de sentido y las transformaciones que sufren las instituciones tradicionales de la socialización –familia y escuela fundamentalmente- surgen alternativas en las cuales los adolescentes y los jóvenes buscan formas de identificarse, reconocerse entre sí, establecer grupos. Así forjan cierta idea de sí mismos, de los otros

y del mundo que los rodea. En principio, ese mundo se les aparece como el mundo de "los otros", de los adultos, en el cual tratan de reconocerse como legítimos afirmando consumos y preferencias comunes en los que se encuentran a sí mismos y entre ellos (Tenti, 1999, p. 52).

Aunque la gran mayoría de las estudiantes viven en familia, los cambios en el núcleo familiar se hacen evidentes en algunas situaciones: los hijos van al colegio y pasan cada día más tiempo en actividades fuera de casa, la vida familiar discurre en espacios diferentes, y no existe un ritmo temporal común. La vida de la familia está estructurada por instituciones diferentes; la flexibilización laboral influye directamente, ya que crea unos ritmos irregulares y fluctuantes que no satisfacen las exigencias de la vida en común. Todos los miembros individuales de la familia tienen diferentes ritmos, lugares de actividad y exigencias que muy raras veces encajan (Beck y Beck-Gernsheim, 2013). Estos autores sostienen que mientras en la sociedad preindustrial la familia era principalmente una comunidad de necesidad, mantenida unida por una obligación de solidaridad, la lógica de las vidas diseñadas individualmente ha ido pasando a un primer plano en el mundo contemporáneo. *“La familia se está volviendo cada vez más una relación electiva, una asociación de personas individuales, cada una de las cuales aporta sus propios intereses, experiencias y planes y está sometida a diferentes controles, riesgos y condicionamientos”* (p.185).

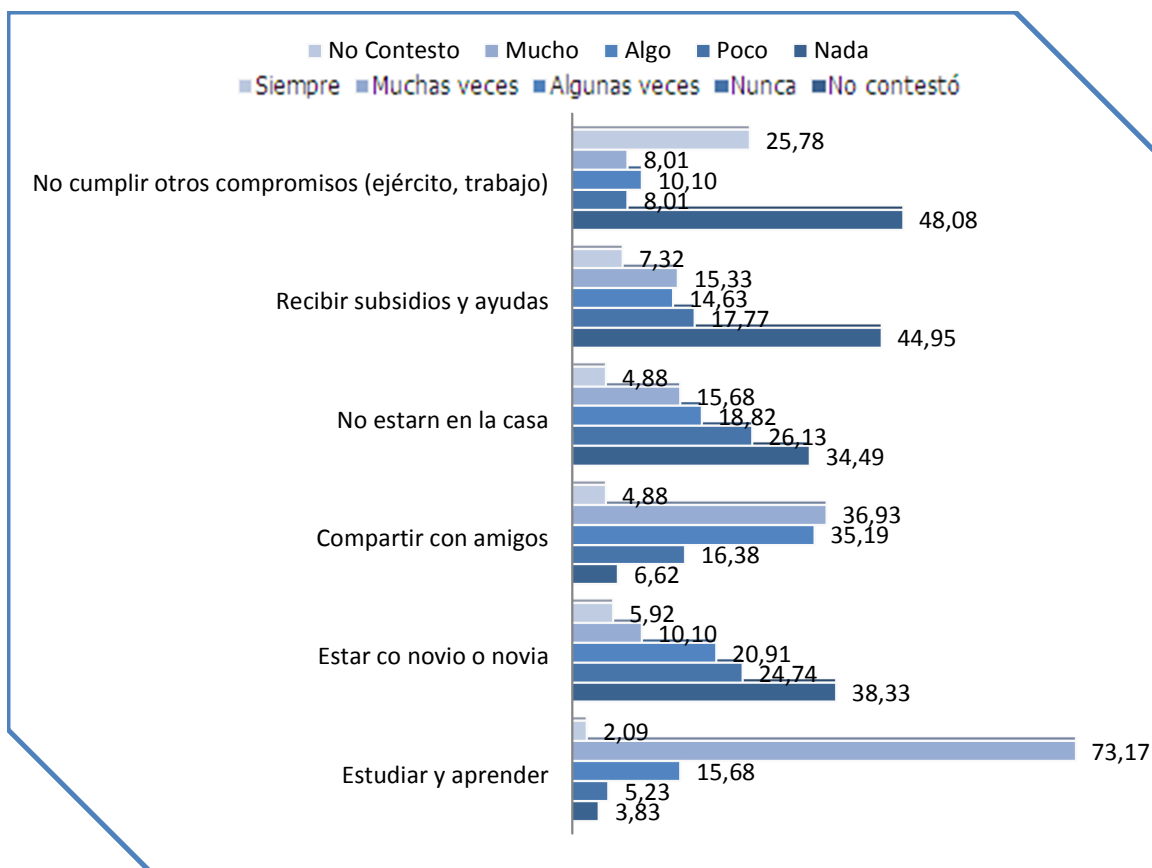
En este trabajo no se pretendió de ninguna manera adoptar una posición moralista de añoranza de la familia nuclear como espacio ideal de socialización para los jóvenes estudiantes; lo que se quiere destacar es que los datos analizados permitieron establecer que desde cualquier tipo de configuración, el medio familiar sigue siendo un escenario básico de socialización y orientación de los patrones de crianza de los estudiantes.

Aunque los jóvenes con que se trabajó pertenecen a municipios diferentes, principalmente en lo relacionado con el número de habitantes y las condiciones de urbanización, la información, explícita e implícita, que aportaron al estudio muestra

novedades y similitudes en la organización familiar, como la tendencia creciente de las personas a vivir solas, el matrimonio sin hijos, el matrimonio en serie, el vivir cada miembro de la pareja en un lugar distinto. Los vínculos familiares se vuelven así más frágiles y están más expuestos a romperse si los intentos por lograr un acuerdo no llegan a buen puerto (Beck y Beck-Gernsheim, 2013).

Los lazos familiares hoy no son iguales a los de antes, ni por su alcance ni por su grado de obligación y permanencia, y está tomando forma un espectro más amplio de lo privado a partir de los múltiples y variados afanes, anhelos, esfuerzos. Aunque esto no signifique que la familia tradicional esté simplemente desapareciendo, sí está perdiendo el monopolio que durante tanto tiempo detentó.

En lo que se refiere a la socialización escolar, se quiso indagar sobre los motivos de asistencia de los alumnos al colegio:



Gráfica 24. Motivos de asistencia de los estudiantes a la institución educativa

“Estudiar y aprender” son el principal motivo de asistencia, con el 73.1%, mientras que “Compartir con los amigos”, con 36.9 %, es según los estudiantes el motivo más importante para asistir a la institución educativa. (Las categorías no son excluyentes). En tercer y cuarto lugar se ubican respectivamente “No estar en la casa” con el 15,6 % y “Recibir subsidios y ayudas” con el 15.3%. Los motivos que son importantes para un menor número de estudiantes son “Estar con la pareja” con el 10.1%, y “No cumplir con compromisos” como el trabajo y el Ejército con el 8%. Los datos hacen pensar que la escuela secundaria no es un lugar a donde llegan estudiantes con la única pretensión de estudiar, tienen además muchas otras expectativas, intereses y necesidades. El espacio de interacción con los pares propicia maneras de relacionarse directamente con los otros, con sus valores y sus normas, así como manifestar y hacer

valer los propios, participar en procesos de organización y acción, y promover relaciones de autoridad diferentes a las de los padres y los docentes (Alvarado, Ospina y Patiño, 2012).


Algunos estudios han determinado la aparición y el aumento progresivo de sujetos que no logran incluirse ni pertenecer a la estructura de la actual escuela secundaria. Según datos de la UNICEF (2013), un 24% de los jóvenes deja la escuela por desafección hacia ésta, y declara que la institución no les interesa. Los hombres se ponen a trabajar o se dedican a otras actividades, a veces ilegales, y en el caso de las mujeres, en su mayoría forman una familia y se dedican al trabajo doméstico en los hogares.

Para los jóvenes que permanecen en los colegios, el juego, la diversión, el amor y la amistad son hitos importantes en su socialización. Los jóvenes con quienes se realizó la investigación, le dieron un lugar central a la diversión, que pretenden que esté presente en todos los ámbitos de la vida escolar, por lo que se observa en actividades de iniciativa de los propios alumnos y en otras que son promovidas por las instituciones. A continuación se reproduce un plegable de las festividades de uno de los colegios:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACADÉMICO

"Por una educación emprendedora y comunitaria"

CELEBRACIÓN DE LOS 174 AÑOS DE FUNDACIÓN



PROGRAMACIÓN DE LAS FIESTAS ANIVERSARIAS

30 DE SEPTIEMBRE HASTA EL 4 DE OCTUBRE DE 2013

DOMINGO 6 DE OCTUBRE

FESTIVAL GASTRONÓMICO
 Lugar: Campus de la Institución
 Hora: 9:00AM - 5:00PM

COMITÉ ORGANIZADOR

- Nolberto Ocampo Vélez
- Luis María Tamayo
- Nelson Rivera
- Heriberto Gonzales
- Luz Adriana Pino
- Martha Anacena Garcia
- Martha Martínez
- Luis Eduardo Llanos
- María Luisa Parra

INFORMES
 Institución Educativa Académico
 Carrera 11 No. 15-46
 Teléfono: 2122836-2128530-2125784

VIERNES 4 DE OCTUBRE

ACTO SOCIAL PARA MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN
 Lugar: Aula Máxima
 Hora: 7:30AM

SIMULTANEA DE AJEDREZ
 Lugar: Aula Máxima
 Hora: 10:30AM

AERÓBICOS
 Lugar: Instalaciones de la Institución
 Hora: 10:00AM

FUTBOL
 (Selección Académico Vs Selección invitada)
 Lugar: Cancha de Fútbol de Institución
 Hora: 10:00 AM

PROGRAMACIÓN

LUNES 30 DE SEPTIEMBRE

III FERIA DEL MANTENIMIENTO
 Lugar: aula Máxima
 Hora: 8:00 AM - 12:00AM

EXPOSICIÓN DE PINTURA EN LIENZO Y MANUALIDADES
 Lugar: Pasillos del Bloques 1-2 y 2-2
 Hora: 8:00 AM - 11:00AM

EXPOSICIÓN GRUPO DE NEE (Necesidades Educativas Especiales)
 Lugar: Bloque 1-2
 Hora: 9:00 AM - 11:00AM

BAILE SALSA LATINA
 Lugar: Coliseo De la Institución
 Hora: 11:00AM

MARTES 1 DE OCTUBRE

HOMENAJE A PEDRO MORALES PINO
 Expositor: Lbardo Cuerrero
 Lugar: Aula Máxima
 Hora: 8:00 AM - 9:00AM

CIUDAD ILUMINADA
 Poeta: Orlando Restrepo Jaramillo
 Lugar: Aula Máxima
 Hora: 9:30 AM - 11:30AM

EXPOSICIÓN GRUPO DE NEE (Necesidades Educativas Especiales)
 Lugar: Bloque 1-2
 Hora: 9:00 AM - 11:00AM

MIÉRCOLES 2 DE OCTUBRE

DÍA DEPORTIVO

CAMPIONATO RELAMPAGO DE MICROFUTBOL
 (Categoría Menores Masculino)
 Lugar: Coliseo De la Institución
 Hora: 7:00 AM

CARRERAS ATLETICAS
 Lugar: Instalaciones de la Institución
 Hora: 7:00 AM Escalar Masculino - Femenino.
 8:00 AM Transición Masculino - Femenino.
 9:00 AM Menores Masculino - Femenino.
 9:00 AM Infantil Masculino - Femenino.
 9:00 AM Libres Masculino - Femenino.

TENIS DE CAMPO (Finales)
 Lugar: Cancha de Tenis
 Hora: 8:00 AM

La programación de las fiestas contempla una variedad de actividades recreativas y deportivas que son complementadas con otras de tipo más académico y cultural; hay algunos eventos orientados a potenciar el aprendizaje de las áreas como es el caso de la feria del mantenimiento, con la que se pretendía afianzar conocimientos de física, química y matemáticas; se incluyeron también algunas actividades para promover el arte y la literatura, pero también se programaron actividades lúdicas: un festival, bailes y encuentros deportivos de diversa índole. Sobre la importancia que tienen estas actividades, uno de los estudiantes expresó:

A veces en las clases, en el descanso en la izada de bandera, todos somos indisciplinados, si me entiende, uno se une a la recocha, lo mejor del colegio es la recocha, cuando uno está en vacaciones quiere regresar el colegio, por los compañeros, por el ambiente, los juegos, los partidos, los chistes, eso lo mejor del colegio.

Relato 13

Sin embargo, el desarrollo de ciertas actividades recreativas no siempre tiene el mismo significado para los estudiantes y los docentes. Lo que para los primeros es simple diversión, para algunos maestros y directivos son actos en los que los estudiantes molestan a otros o ponen en riesgo su integridad. A continuación se presentan dos casos en que los estudiantes dicen estar jugando y divirtiéndose, pero que terminan en una sanción disciplinaria:

El viernes 7 de septiembre de 2012, día deportivo estaba con los compañeros del grado 8° 4. Los estudiantes en mención nos dimos a la tarea de dar la vuelta en torno al colegio; los compañeros de 8°4 encontraron un lazo y comenzaron a molestar a unas niñas que estaban trotando alrededor del colegio en una carrera programada. Tensaban un lazo e impedían que las niñas pasaran. Las niñas dieron la queja al Rector. Yo no estaba realizando estas prácticas, solo acompañaba. El Rector nos cogió en la parte de primaria, nos tomó una foto y nos dijo que subiéramos a la rectoría que allí nos

esperaba. El Rector habló con nosotros y no nos dejó explicar bien como fue lo sucedido. Citó a los estudiantes para el día septiembre 12, no dejó dar explicaciones y tomó la determinación de expulsarme del colegio. Con mi acudiente, mi señora madre, no pude defenderme, ni explicar en detalle lo sucedido. La decisión del Rector fue expulsarme del colegio automáticamente, para lo cual argumenta que tengo matricula de observación, caso que no es cierto.

Fragmento de Tutela solicitando el debido proceso por expulsión de la institución educativa (Cartago).

Los antecedentes de esta arbitrariedad son los siguientes: en las fiestas del colegio, el día viernes 7 de 2012, mi hijo con otros compañeros estuvieron jugando con una de las niñas de su curso, la cual cogieron entre ellos para hacer el juego que ellos llaman “estilinguis” que consiste en tomar la persona de las cuatro extremidades y subirla y bajarla sin dejarla caer. La niña no tuvo problema alguno con eso, pero al Rector al verlos les llamó la atención y los otros compañeros los suspendió de clase, pero a mi hijo decidió por las vías de hecho expulsarlo de la institución.

Fragmento de una Tutela en la que se solicita el derecho al debido proceso y a la educación.

La institución educativa es un lugar de diversión y encuentro para los estudiantes, que en ocasiones llevan a cabo algunas formas de juego que, si bien no representan peligro para quienes los ejecutan, son infracciones o causan molestias a otros estudiantes; algunos juegos de éstos para las autoridades escolares constituyen graves actos de indisciplina, porque los estudiantes involucrados alteran el normal desarrollo de alguna otra actividad, o porque pueden ser peligrosos para sí mismos u otros estudiantes. Aquí se explicita la diferencia de valoración de estas actividades para ambas partes, pues mientras para unos es solo diversión, para los otros es un atentado contra el orden y la seguridad en el colegio.

Otro componente afectivo de los jóvenes estudiantes son el amor, la sexualidad y la amistad, temas particularmente sensibles para los escolares. El colegio es el lugar de socialización y vivencias del amor juvenil. Algunas publicaciones en los periódicos estudiantiles dejan entrever la importancia que tienen en su paso por la institución los lazos afectivos de amistad y las relaciones amorosas. La principal fuente de información de estos temas también fue el periódico escolar *Vocero Estudiantil*, del colegio del municipio de Ansermanuevo. Desde el año 2010, esta publicación anual da a conocer la producción literaria, eventos, noticias, y puntos de vista de los estudiantes, y demás miembros de la institución educativa. A continuación algunas publicaciones de los alumnos:

EL COLEGIO, UNA ETAPA DE LA VIDA, DIVERSIÓN, AMOR Y DECEPCIÓN: Fragmento

El colegio es una gran historia de amor con un poco de desilusión y desigualdad. Es un lugar donde las personas, en especial nosotras las chicas, de repente nos disgustamos y nos dejamos de hablar unas a otras, por temor de perder a nuestro gran amor, un amor de colegio. Son muchas las historias que podemos encontrar allí; historias de decepción, traición y también mucho amor. Nosotras tenemos tres historias para contar, hoy sólo trataremos de describir una de ellas, aquí les va.

Todo comenzó el día en el que llegaste a mi vida, te fuiste metiendo poco a poco en mi corazón, con tu amistad, ternura y respeto; me fuiste demostrando que esta vida es más valiosa de lo que yo pensaba. Éramos los mejores amigos, jugábamos, reíamos y hacíamos cosas fantásticas hasta que llegaba la hora de separarnos e ir a casa. Mientras dormía, soñaba contigo y al despertarme recordaba todos esos sueños y deseaba que se hicieran realidad. Allí fue donde me di cuenta de que lo que sentía por ti no era el cariño de una simple amistad, me enamoré de ti, sin querer, sin pensarlo, pero luego pensé: ahora me tengo

que alejar de ti, no soy capaz de seguir contigo siendo tu amiga sabiendo que te estaba amando

Estudiantes de grado 10° Periódico 2013

Poema donde las estudiantes expresan las características que tiene un buen amigo y lo que significa para ellas la amistad:

SIGNIFICADO DE LA PALABRA “AMIGO”

Amigo es el que cambia una lágrima por una sonrisa.

Amigo es el que te da ánimos para salir adelante,

Amigo es el que te demuestra que se pueden reír tristezas y llorar sonrisas,

Amigo es el que sabe tu pasado y aun así te quiere...

Amigo es el que te guarda secretos y no se los revela a nadie,

Amigo es el que confía en ti,

Amigo es el que te dice verdades para que no sufras con la mentira,

Amigo es el que te ayuda a corregir tus errores...

Si no tienes con quien hablar...llámame”

“Si no tienes con quien reír...búscame”

“Si necesitas apoyo...cuenta con el mío”

“Si quieres llorar...tendrá mi hombro para secar tus lágrimas”

Y si buscas una amiga en la que quieres confiar, revelar tus secretos y sentirte querida por ella pues aquí estaré para lo que necesites...

Sé un buen amigo para que siempre te quieran...

Estudiante grado 9° Periódico 2013

Poema sobre promesas de amor no cumplidas.

PALABRAS MUDAS

Unos prometen sobredosis de amor,

*Otros prometen no cambiar,
Así los tiempos sean difíciles,
Otros juzgan sin tener la razón.
Al parecer con una palabra enamoras
Con otra destrozas, con otras marcas
Y por palabras lloras.
Unos dicen amar, pero son cautivadores
De miradas, otros prometen amar
Y no olvidar.
Pero olvidan más rápido
De lo que aman.
Estudiante de grado 11° Periódico, 2012.*

Poema que habla del amigo se enamora de su amiga y teme confesarle su amor,
lo hermosa que es ella para él.

CARTA A UNA AMIGA

*Pienso cómo hablarte para probar mi amistad,
dime lo que tú piensas y te diré si mis sentimientos son de verdad,
si tan solo pudiera disimular con mi personalidad,
estos sentimientos que no me dejan hallar,
una simple frase que logre demostrar lo que te quiero confesar.
Si tan solo pudiera encontrar la verdad,
para poder contemplar lo que quiero decirte ante toda la sociedad,
sin perder nuestra amistad,
Me gustaría regalarte un espejo,
para que allí puedas contemplar,
la belleza que yo veo en ti,
y que tú puedas disfrutar,
así como yo disfruto al verte caminar*

en mis locos sueños donde tú siempre estás.

Estudiante grado 10° Periódico 2013

Poema sobre los sentimientos que despierta el ser amado, al que se ama de verdad.

POEMA AL AMOR

Me atrapaste en tu red de sentimientos,

Y tu mirar flechó mi corazón.

Como el timón en medio del océano.

Como la partícula que vuela a través del viento.

Como el rosal que florece en el otoño

Y como ese primer y único amor

Que nunca, pero nunca se olvida.

Estudiante de grado 11° Periódico 2010

Los sentimientos de los que se habla en estos escritos hacen tanta parte del diario vivir en la escuela como los contenidos de las materias del currículo, por lo que los maestros deben recordar la importancia de darles la debida valoración. Lo mismo sucede con la sexualidad, que es una de las preocupaciones de las autoridades educativas, por las enfermedades de transmisión sexual y los embarazos adolescentes. Son temas que inquietan porque muchas de las estudiantes embarazadas abandonan la escuela temporal o definitivamente. Aunque varios estudios y diagnósticos han reiterado el fracaso de la educación sexual, los colegios continúan haciendo esfuerzos en este sentido. La siguiente publicación en el periódico Vocero Estudiantil así lo evidencia:

SEXUALIDAD EN LA ADOLESCENCIA: Fragmento

Alrededor de los 11 años de edad se despiertan tus hormonas sexuales y ellas hacen que tu cuerpo cambie.

Aparece el vello en las axilas y el vello en el pubis y empieza el crecimiento de los senos en las mujeres. Cerca de los 13 años de edad, llega la primera menstruación o menarca y la primera eyaculación o torarquía. A todos estos cambios de tipo físico se les denomina pubertad.

Pero no son sólo los cambios físicos los que se dan como respuesta a las hormonas sexuales. También cambian la forma de sentir tu cuerpo y de relacionarte con las demás personas; te ves diferente y te miran de manera distinta, esperas cosas nuevas de ti y de los demás (y viceversa). A estos cambios psico-sociales se les denomina Adolescencia.

Tu propia sexualidad experimenta cambios muy importantes. Ya no es esa sexualidad infantil motivada por la curiosidad de conocerte y compararte con los demás, ahora aparece el deseo que te invita a cada momento. Dejas de tener una sexualidad infantil para tener una sexualidad adolescente.

Por Dr. Javier Gómez Puerta; Médico Sexólogo

Esta nota publicada en la edición del periódico *Vocero Estudiantil* del 2013, no fue publicado por estudiantes, pero fue seleccionado para la investigación por la gran importancia que tiene la sexualidad para los jóvenes. La llegada del sexólogo a la institución educativa es parte de un ambicioso programa de prevención y de formación en la sexualidad infantil y juvenil a los estudiantes, los docentes, los padres y funcionarios del hospital del municipio de Ansermanuevo. El programa, que ha requerido de una inversión importante del hospital y la Alcaldía, busca disminuir el embarazo adolescente y las enfermedades de transmisión sexual, grandes problemas de la juventud de este colegio y este municipio.

Algunos estudios con jóvenes escolares coinciden en que en la actualidad se observa una mayor liberación de los comportamientos y actitudes sexuales y se observa que calificar al amor como motivo para tener relaciones sexuales ha ido disminuyendo,

principalmente en los hombres; basta con que los dos interesados lo deseen (González y otros, 2007). Se registra además una disminución en la edad de iniciación sexual. Para González y otros (2007), si bien el amor romántico y la pasividad erótica femenina siguen presentes en el imaginario de las jóvenes estudiantes, en las últimas décadas ha aparecido un nuevo patrón de adolescentes que integra más la sexualidad, que es más liberal; “la prueba de amor” o relación sexual para mantener el noviazgo, frecuentemente identificada en estudios de los años setenta y ochenta, tienen una incidencia mucho más baja en los estudios de la actualidad. Lo que se evidencia hoy es la creciente ampliación de los roles sexuales de hombres y mujeres estudiantes. Los poemas de las estudiantes dejan ver que se valora una forma de relación entre hombres y mujeres como pareja heterosexual, pero se prefiere optar por relaciones fuera del matrimonio y la iniciación sexual a más temprana edad. El amor y la sexualidad se relacionan con palabras como cariño, compañerismo, amistad.

Por su parte, Costa y Santos (2012),¹⁸ subrayan que pese a una iniciación más temprana de la actividad sexual, y más libertad en el abordaje del tema en todos los ámbitos de socialización, los jóvenes, principalmente las mujeres, siguen valorando la sexualidad cuando hay una pareja estable, un entorno romántico amoroso que incluye la ternura y el cariño y la monogamia y la exclusividad. En este contexto, la noción de deseo y placer está directamente asociada y es aceptada en una pareja afectiva estable. El estudio de Costa y Santos en el 2012 sugiere que los contenidos de los medios de comunicación estimulan la exploración sexual e incitan a los jóvenes a la iniciación temprana; también resalta que para las jóvenes sigue existiendo una estrecha relación entre el sexo y el sentimiento, mientras que para los varones jóvenes lo que prima no es la relación romántica sino el deseo y la disponibilidad del otro, la afirmación de la virilidad. El estudio concluye que hay más libertad en el ejercicio de la sexualidad, pero persisten rasgos tradicionales directamente relacionados con expresiones de machismo,

¹⁸La referencia es un trabajo de investigación realizado en Minas de Gerais Brasil, en el año 2012, el objetivo de este estudio fue conocer las representaciones sociales de amor y sexo en adolescentes y analizar la relación de estas representaciones con los datos sociodemográficos. El estudio incluyó a 301 adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 18 años, el 57%, 43% hombres y mujeres. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario sociodemográfico y prueba de asociación libre de palabras, utilizando como palabras de estímulo "amor" y "sexo". El análisis de datos se hizo en torno a temas el cómo compañerismo, el afecto, el placer, los sentimientos y las representaciones del amor

y la relación de dominación del hombre sobre la mujer. Lo que evidencian los estudios es una combinación de apertura al tema de la sexualidad, mientras persisten rasgos tradicionales en la relación del hombre y la mujer.

Las jóvenes mujeres valoran los lazos afectivos y tienen la esperanza de construir relaciones duraderas, en las que valoran el sexo como una acción guiada por el sentimiento, la complicidad y el afecto, mientras para los hombres el sexo no está necesariamente ligado al afecto, sino que tiene más que ver con la afirmación de la masculinidad y la gratificación instantánea. Este estudio también señala que tanto los niños como las niñas tienen hoy más oportunidades de expresar con libertad su sexualidad, y que si bien los jóvenes piensan que las relaciones sexuales requieren estrictamente de la voluntad y disponibilidad de los participantes, en las jóvenes mujeres son más frecuentes muchos rasgos de vieja moral y el estigma peyorativo de la libertad en las prácticas sociales.

5.2 Socialización política en la escuela

La socialización política pasa por el conocimiento de sí mismo, de las posibilidades y límites que tenemos, y por el conocimiento de las realidades en que vivimos. Por los intereses de esta investigación se indagó sobre dos aspectos que hacen parte de la socialización política de los estudiantes en los tres colegios: el impacto de la participación de los alumnos en el gobierno escolar y el abordaje que se le da al tema de los deberes y los derechos.

Se tuvo contacto con los tres personeros estudiantiles del año 2013; dos de ellos fueron entrevistados y el tercero aportó a esta investigación todo el material sobre su gestión como personero y el video de una entrevista concedida al canal local. Dicho material incluyó derechos de petición que interpuso ante la Secretaría de Educación departamental y el correspondiente a las actividades que rodearon el paro estudiantil, la marcha y el plantón frente a la Alcaldía organizado y liderado por él y otros miembros

del consejo estudiantil, tal como está registrado en el Capítulo IV sobre conocimiento y reivindicación de derechos.

Una de las tres instituciones, la de la ciudad de Pereira, cuenta con contralor estudiantil, que también fue entrevistado. A continuación, algunos fragmentos de sus entrevistas:

Pues a la actividad de capacitación, vamos todos los contralores y sub-contralores estudiantiles a la contraloría municipal, allá nos dan la capacitación, qué es presupuesto, qué son rubros y qué son viáticos, después ya se hacía pues como una puesta en común, bueno que han hecho qué piensan hacer, que problemas han tenido, que les ha pasado, algo bueno que les haya sucedido como contralores. Ya la semana pasada se puede decir que hubo la rendición final de cuentas de los contralores y contraloras. Estuvo chévere, interesante, todos los contralores de las diferentes instituciones públicas de la ciudad de Pereira en el teatro de Santiago Londoño expusimos el presupuesto de institución, que se ha invertido, cuáles son los problemas que tiene cada institución y cuáles son las ventajas que da a la institución tener el contralor, que tiene de bueno que tiene de malo y que se puede mejorar.

Relato 10

Entonces nosotros (el contralor y el personero estudiantil) trabajamos muy de la mano, entonces cualquier cosa, si necesitan algo del personero me dicen a mi o le dicen a él o al contrario o sea lo que hay es una excelente unidad que le ha permitido que los estudiantes puedan hablar con uno saber que le va a comunicar al otro, porque no hay rivalidad y hay un trabajo en grupo a diferencia de otras instituciones, que tengo conocimiento que los contralores han tenido problemas con los personeros...

Pues mis compañeros me aplaudieron demasiado, antes de haber sido elegido ellos me brindaron una gran confianza y un apoyo, que cualquier dificultad, cualquier problema, que les dijera que ellos me ayudaban. Desde la elección tuve un gran apoyo por parte de mis compañeros. Además de eso, los otros

estudiantes de otros grados también como que se me acercaron, hablaron más conmigo y me hacían una persona, como dice mi profesor de ciencias económicas, alguna figura pública.

Relato 10

Si bien hay varios estudios que han encontrado poca relevancia de los órganos de representación escolar, este relato deja ver el entusiasmo de un estudiante que fue nombrado contralor, muestra agrado por la oportunidad de compartir con otros contralores estudiantiles y también se muestra motivado por el ejercicio de sus funciones. Destaca el trabajo mancomunado y armónico con el personero estudiantil, y según el estudiante, tanto la Personería como la Contraloría han jugado un papel importante en el colegio, al que recurren frecuentemente los estudiantes para hacer solicitudes y manifestar sus inquietudes.

Personero estudiantil:

A los estudiantes les gusta cuando en el colegio hay espacios recreativos, más espacios donde los estudiantes se puedan expresar, donde los estudiantes puedan, como dije, expresarse de diferentes maneras, poesía, canto, arte, teatro, entre otras cosas que hasta el momento pues han intentado. Yo como Personero he intentado gestionarlas y se han logrado cosas, por ejemplo se han hecho campeonatos femeninos y masculinos de varios deportes, hay algo que se llama danza y variedades donde tanto estudiantes del colegio y de personas del colegio y por fuera pueden venir a cantar, a expresar su talento artístico, el que tenga, el espacio se llama danza y variedades. Tenemos la emisora escolar, que es un proyecto también buenísimo que lo dejó el Personero del año pasado y pues la personería de este año la sigue, que es otro espacio de información y para que los estudiantes también obviamente nos podamos expresar y decir lo que pensamos libremente.

Relato 5

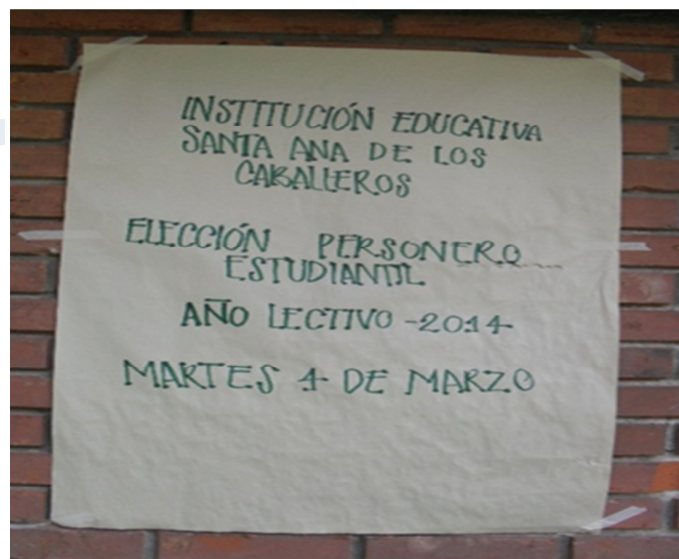
Las palabras del personero estudiantil ratifican lo planteado en el testimonio del contralor. En esta institución educativa, el gobierno escolar tiene funcionalidad y parece contar con gran apoyo y reconocimiento de los otros estudiantes. De las palabras del alumno se deduce que sus actividades se han centrado en el desarrollo de actividades artísticas y deportivas importantes para los estudiantes y exigidas por ellos.

Según Rotondi (2011), hablar de constitución y conformación de grupos juveniles en el ámbito de la escuela lleva a poner la mirada en los procesos comunes y propios de socialización secundaria en esta etapa de la vida del ser humano. La organización de un grupo requiere del establecimiento y apropiación de determinados acuerdos, roles y pautas en el ejercicio del poder; en los niveles de liderazgo se promueven estrategias de relaciones organizadas en función de un objetivo común, que resulta ser, en definitiva, el para qué del grupo. La elección y acción de estudiantes en órganos de participación hacen parte de los primeros intentos de independencia respecto a los adultos, y los llevan a un ámbito de toma de decisiones y control del poder en algunas esferas de la vida. *“Estos procesos de instancias organizativas y políticas que instalan en la cultura institucional formas particulares de hacer organización y hacer política”* (Rotondi, p. 64).



A la izquierda la foto de una cartelera de los órganos del gobierno escolar de una de las instituciones

A la derecha la invitación a los estudiantes para que participen en la elección de personero.



La conformación de organismos juveniles en la escuela contribuye a la construcción de prácticas, valores y representaciones en torno a los derechos y a la ciudadanía entre los jóvenes. En este sentido, los procesos de institucionalización de las organizaciones juveniles surgidas en espacios escolares plantean desafíos que provienen de la influencia que las mismas instituciones ejercen en los sujetos. Aunque el impacto de las acciones de los estudiantes que son elegidos para los órganos de representación no sea el esperado por sus electores y esto provoque críticas, los espacios de deliberación en los que participan los representantes estudiantiles constituyen un entrenamiento para el ejercicio de la ciudadanía, ya que las prácticas desarrolladas en organizaciones estudiantiles pueden aportar a la condición de ciudadanía de los sujetos (Rotondi, 2011).

En lo que respecta al abordaje que los colegios hacen de los derechos y los deberes, la encuesta consultó la frecuencia y sistematicidad de la promoción del ejercicio de los derechos en la institución educativa:

Tabla 9. Actividades y espacios de promoción de derechos

33. SS1. ¿Qué tanto se promueve el ejercicio de los derechos en la institución educativa?	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	siempre	No Contestó
Izada de bandera	8,36	11,85	49,48	27,53	2,79
Clases	3,48	6,27	22,65	64,46	3,14
Conferencias	7,67	25,78	47,74	16,03	2,79
Actividades culturales	5,92	14,29	55,75	20,91	3,14
Carteleras	6,97	16,72	49,48	21,95	4,88
Plegables	13,24	25,78	40,07	15,68	5,23
Direcciones de grupo	6,62	13,59	48,78	27,87	3,14

Las cifras de la tabla indican que las clases, con el 64.4%, son las actividades en las que más se promueven los derechos de los estudiantes; en el segundo lugar están las sesiones de dirección de grupo con 27.8%, seguidas de las izadas de bandera con 27.5%. En el cuarto lugar, con 21.9%, los estudiantes ubican las carteleras, seguidas por las actividades culturales con 20.9%, las conferencias con 16% y los plegables con 15.6%. Las respuestas de los estudiantes reafirman uno de los planteamientos del capítulo II, que trata de la reconstrucción socio histórica de los derechos en la escuela. Allí se señaló que los derechos de los estudiantes se han promovido en el contexto de la democratización de la vida escolar. En los colegios donde se realizó este trabajo se pudo establecer que no estaban preparados para las exigencias de reivindicación de los estudiantes, por la forma de organización social. A su vez, la manera en que tradicionalmente han interactuado los actores en la escuela, ha incidido en el aumento de

los conflictos. De forma llamativa, también han aumentado la discusión y el debate, una novedad en la escuela de hoy.

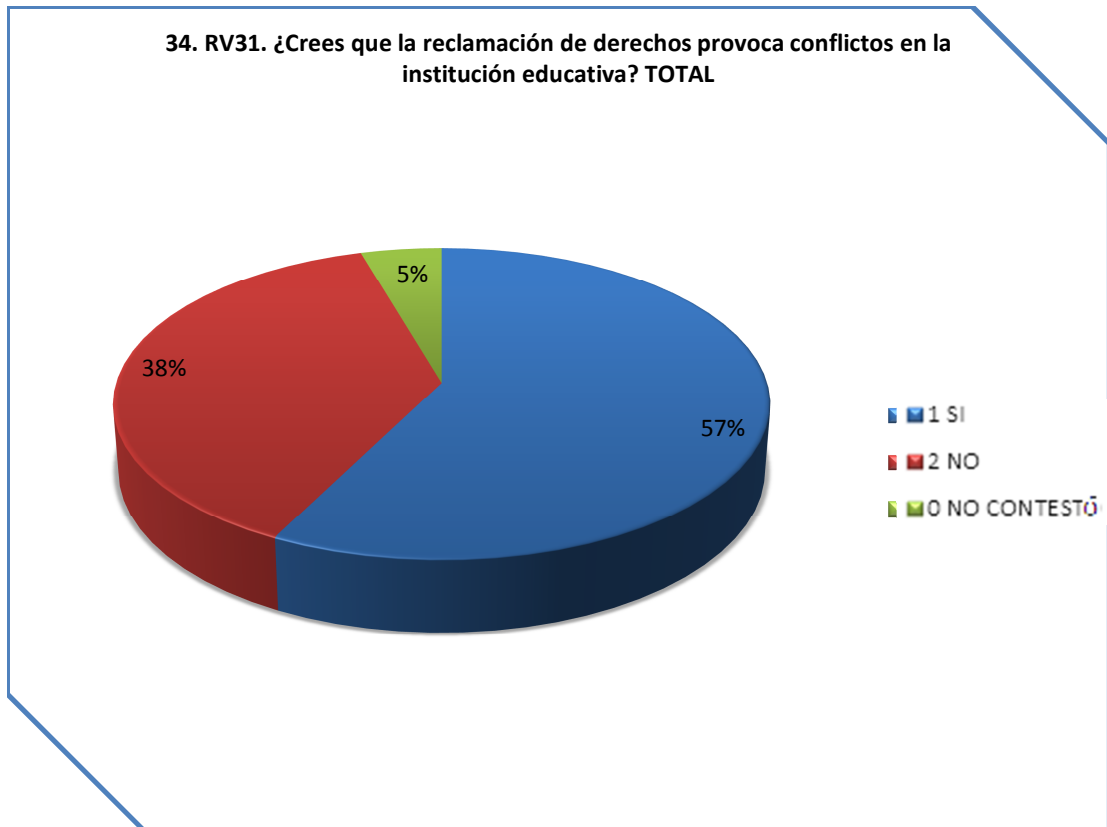


Gráfico 25. Reivindicación de derechos y conflictos

La relación entre reivindicación de derechos y conflicto disciplinario en la encuesta confirma las aseveraciones anteriores: el 57% de los estudiantes considera que las reclamaciones de derechos aumenta el conflicto en las instituciones educativas. Entre las razones que citan para ello están las siguientes:

¿Crees que la reivindicación de derechos provoca conflictos en el colegio?

Sí _____ No _____ ¿Por qué?

“Si porque al reclamar un derecho hay personas poco inteligentes que se oponen”.

“Si porque los directivos toman los reclamos como una ofensa y creen que son actos de rebeldía”.

“Si porque la reclamación crea rencor del que pierde, el profesor o el estudiante”.

“Si porque cuando se están reclamando derechos los profesores les hablan gritado a uno y uno ya no permite que lo griten”.

“Si porque no se reclama de la mejor manera y todo sale mal, o simplemente se reclama y los directivos no les gusta y aplican sanciones aun cuando uno tenga la razón”.

“Si porque los estudiantes no saben hablar y se alteran, los profesores dicen que son groseros y no se logra nada”.

“Si porque mucho profesores no toman de buena manera que se les exija un derecho que están pisoteando y se enojan”.

Las respuestas hacen pensar que la estructura vertical que tradicionalmente ha tenido la escuela ha sido un obstáculo para las nuevas propuestas de democratización. Se plantea así un interrogante: cómo la reivindicación de derechos estudiantiles puede llevarse a cabo sin que esto genere conflicto entre los actores escolares. Los estudiantes introducen el tema de la discusión entre los deberes y los derechos, un aspecto importante, porque como se mostró en el Capítulo III, algunos estudios como el de Palacios (2008) y ha señalado que los conflictos disciplinarios se deben a que se han promovido los derechos y no con la misma fuerza los deberes. Una forma de mitigar esta brecha es utilizar las sanciones pedagógicas para tratar de multiplicar el efecto de

las mismas en los demás estudiantes, como la realización de carteleros sobre lo que generan las contravenciones de los alumnos, que se fijan en un sitio visible del colegio.

La encuesta que se realizó a los estudiantes incluyó la pregunta ¿"Qué relación hay en tu colegio entre el cumplimiento de las normas y la reclamación de derechos"? Algunas respuestas fueron las siguientes:

"Hay mucha relación porque en el colegio hay muchas personas que reclaman derechos sin cumplir deberes."

"La única relación que encuentro es que cuando se trata de reclamar derechos no nos toman en cuenta, pero cuando se tratan de normas les dan importancia."

"El cumplimiento mucho la reclamación siempre."

"Hay gran relación porque la mayoría de las veces que los estudiantes reclamamos nuestros derechos, así mismo nos exigen que cumplamos normas."

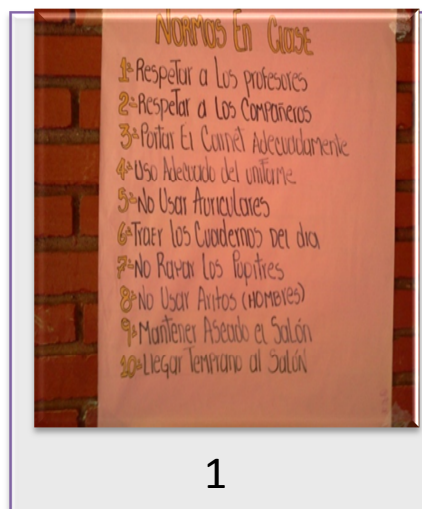
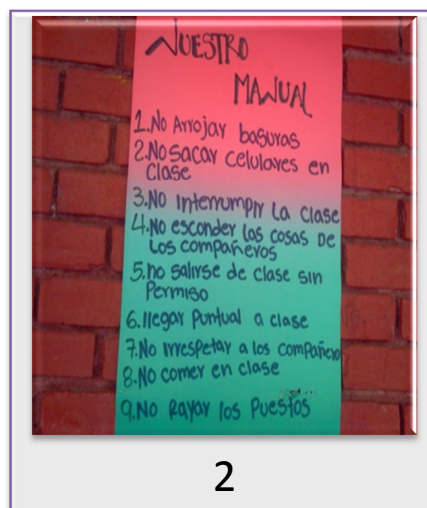
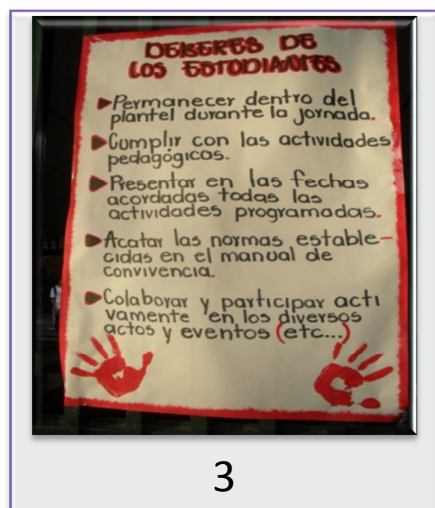
"No se cumplen las normas y hacen falta derechos."

"Los estudiantes reclamamos mucho, pero muchas veces no cumplimos los deberes que tenemos, por ello, hay inconformismo muchas veces."

"Muchas veces los estudiantes incumplen las normas pero a la hora de reclamar sus derechos si demuestran que eso les importa, ven valioso tener derechos que se les cumplan y se les respeten."

Los estudiantes reconocen que valoran más el acceso a los derechos que el cumplimiento de los deberes, y dicen que los docentes hacen lo contrario, valoran mucho los deberes y dejan en un segundo lugar los derechos. Al parecer, estas

diferencias no solo producen conflictos, sino que no han sido motivo de un sistemático y profundo trabajo pedagógico en los colegios, a pesar de algunas excepciones. Se promueven los deberes desde algunas asignaturas como ciencias sociales, ética y valores humanos y religión, en las que también se trabajan carteleras como las siguientes:

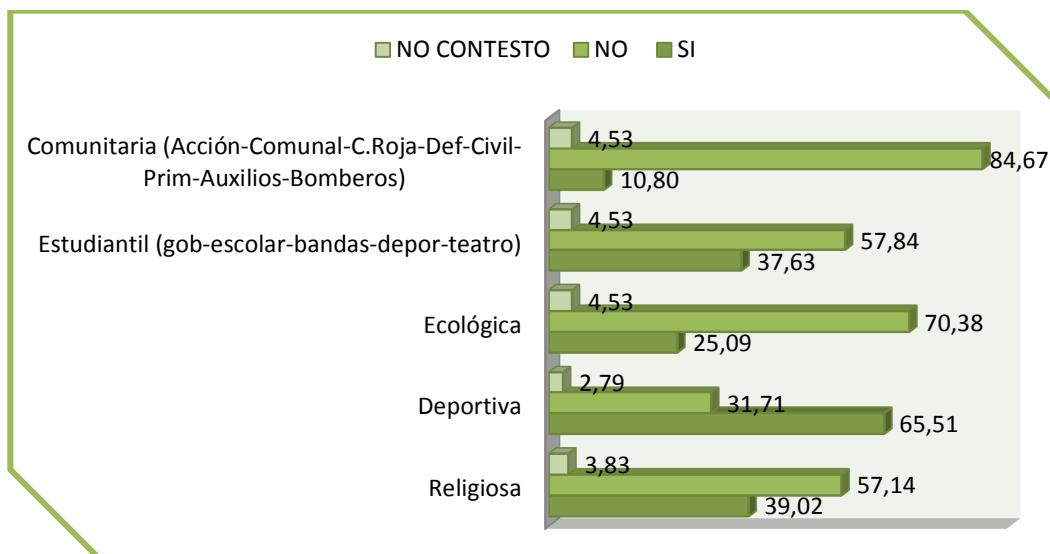


Las carteleras 1 y 2 fueron fijadas en la Institución de Ansermanuevo y Cartago respectivamente, fueron productos de ejercicios de la clase de ética y valores humanos. La cartelera 3 fue fijada en la Institución de Ansermanuevo, la realizó un estudiante de grado 8° en la clase de religión.

La importancia que tiene lograr un equilibrio entre la promoción de derechos y deberes va más allá de la escuela. Para Herrera (2009), más allá del debate en torno a la ciudadanía entendida como el conjunto de derechos o de responsabilidades, no se puede negar que las sociedades capitalistas requieren de instituciones que garanticen el ejercicio de los derechos fundamentales, pero, también es un hecho que si los individuos no adquieren responsabilidades y son conscientes de sus deberes, será difícil pensar en la construcción de sociedades democráticas en la actual coyuntura.

5.3 Percepciones e influencias de la vida fuera del colegio

La última parte de este capítulo está dedicada a analizar la forma como los estudiantes dicen relacionarse con la comunidad de la que hacen parte y cuales son algunas influencias que tienen en la vida juvenil los consumos culturales de hoy. Se indagó la vinculación de los jóvenes estudiantes a grupos comunitarios; el 65,5% dijeron participar en grupos deportivos, el 39% a grupos religiosos, el 25% a grupos ecológicos y el 10.8% a agrupaciones comunitarias como los bomberos, la Defensa Civil, la Cruz Roja y las juntas de acción comunal. Los resultados aparecen en el siguiente gráfico:



Gráfica 26. Participación en agrupaciones

Si bien los datos recogidos para el trabajo de campo no muestran una fuerte participación de los estudiantes en asociaciones y actividades comunitarias, hay un caso

en el que un estudiante hace mención a su participación en el grupo de los scouts para demostrar los valores que tiene y con ello quitarle peso a las acusaciones de la institución de ser un alumno indisciplinado que no cumple las normas:

Tiene por objeto la acción de restauración de mis derechos fundamentales. AL DEBIDO PROCESO, a la EDUCACION, que ha sido vulneradas al expulsarme indebidamente de la institución educativa en la cual es el rector.

Hechos

Soy estudiante del grado 7: 5 donde he cursado mis estudios de bachillerato desde sexto grado. Tengo quince años y soy miembro activo de la organización scout (Quimbayas 411 de la ciudad de Cartago)

Deseo estudiar y culminar en la institución porque allí es donde he podido superarme como persona y estudiante. Tengo mis compañeros scouts y de los grupos ecológicos a los cuales pertenezco.

PETICIONES

- 1. Se me tutelen mis derechos al debido proceso, a la defensa y a la educación. Conforme lo plantea el manual de convivencia. El señor rector no realizó la notificación a mi director de grupo y al coordinador. Tampoco ha sido convocado el comité institucional de convivencia, organismo que funciona en la institución educativa y que es competente para realizar las correcciones pertinentes. En mi caso no se dio una sanción formativa y pedagógica, el señor rector solo dio una demostración de poder y me expulsa fulminantemente. El manual de convivencia califica la las faltas cometidas por nosotros los estudiantes en leves y graves (el rector nos agrupo como si todos hubiéramos cometido una falta) y dio un falló en grupo, no hizo un análisis individual.*

2. *Deseo volver a estudiar porque es mi proyecto inmediato de vida, en este momento estoy por fuera de la institución y dada mi condición de adolescente de calle ofrece muchos peligros. No deseo ser un colombiano en situación de calle.*

DERECHOS

Son fundamentos de derecho de mi petición consagrados en el artículo N° 29: DEBIDO PROCESO Y DE DEFENSA En concordancia con el derecho a la educación.

*Fragmento de tutela solicitando el debido proceso por expulsión de la institución educativa. (Cartago) **Fragmento de tutela solicitando el debido proceso por expulsión de la institución educativa (Cartago.)***

A continuación las respuestas de los estudiantes al interrogante sobre su vinculación a grupos y actividades de la vida comunitaria:

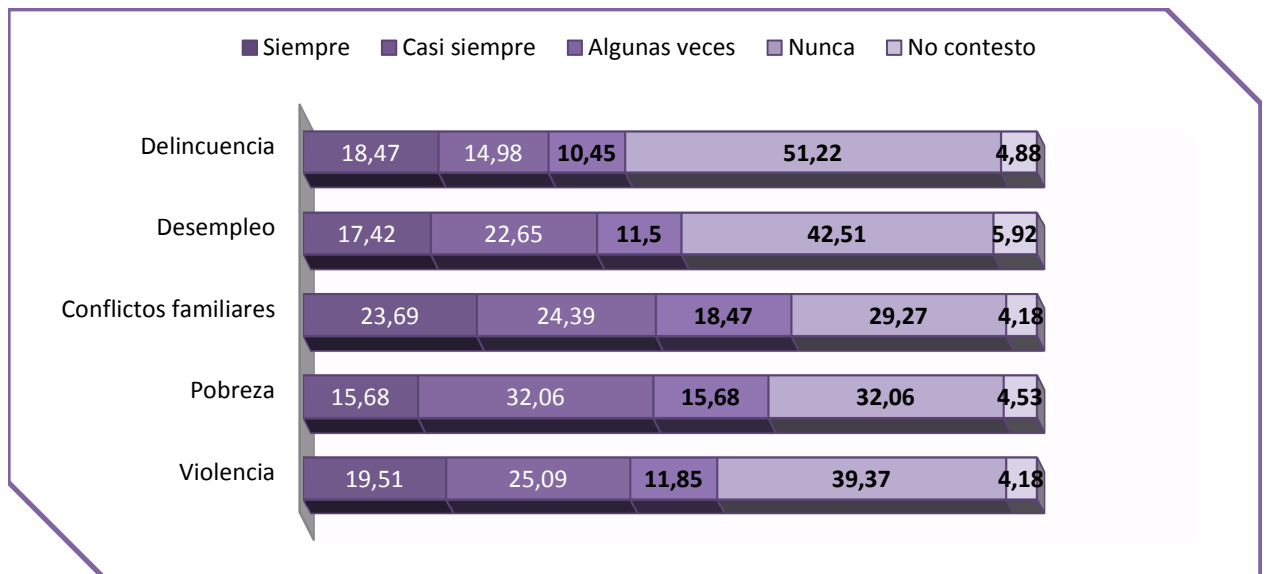
Tabla 10. Participación en actividades comunitarias

20. SS18. Como joven ¿En cuál de las siguientes actividades de tu barrio participas?	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	No Contestó
Jornadas de limpieza y embellecimiento.	54,01	22,30	12,20	8,36	3,14
Elección de la junta de acción comunal	62,37	16,72	13,24	4,88	2,79
Campañas políticas en tiempos de elección	65,51	15,33	10,45	5,57	3,14
Protesta reclamando necesidades	49,13	18,47	17,77	10,45	4,18

del barrio					
Celebraciones	36,93	19,51	25,09	14,63	3,83
Actividades de recolección de dinero para el barrio	40,07	24,04	19,16	12,20	4,53
Actos de solidaridad con algún vecino	25,78	14,29	24,39	9,41	26,13

La tabla anterior contiene datos sobre el involucramiento de los estudiantes con las actividades comunitarias. Las actividades a las que un mayor número dice integrarse son a las celebraciones y la recolección de dinero para el barrio. En la primera, un 14,6% dijo que siempre participan y el 25% dijo que casi siempre. En la segunda, la repartición en ambas alternativas es respectivamente del 12. 2% y el 19.1%. Se resalta que el 24.3% dice que casi siempre participa en actos de solidaridad con vecinos y el 17.7% dicen que casi siempre han protestado por las necesidades del barrio.

También se preguntó ¿"Qué influencia tienen en sus actitudes y comportamientos algunas problemáticas sociales"? para determinar el impacto que les causan:



Gráfica 27. Influencias de problemáticas sociales

La suma de las opciones “Siempre” y “Casi siempre” indica que lo más influye en los estudiantes son los conflictos familiares, con 42,1%. Los siguen la violencia y la pobreza con el 31,3%. Un poco menos de influencia ejercen el desempleo y la delincuencia con 28,9%.

En este estudio la relativamente baja participación de los estudiantes con las actividades y grupos de sus comunidades preocupa por el gran valor que pueden tener fuertes organizaciones comunitarias en sociedades como la nuestra: pueden gestionar recursos, pero ser además veedoras y fiscalizadoras de irregularidades en el uso y ejecución de los mismos. Esta posibilidad es lejana si como expresan los datos, la principal actividad en la que los jóvenes se acercan a la comunidad es recoger dinero para celebraciones, y muy pocos dicen estar vinculados a actividades que les permitan discutir y proponer soluciones a los problemas comunitarios. Hay que tener en cuenta que muchas organizaciones barriales y vecinales terminan salpicadas por la corrupción y la politiquería, lo que causa pérdida de credibilidad y desmotivación para hacer parte de ellas. Desde la perspectiva de Alvarado y Ospina (2007), el efecto de situaciones como ésta se refleja en la alta frustración, desconfianza e impotencia que sienten las personas

al ver la corrupción y no encontrar poderes claros que orienten la vida en común; según estos autores la banalización de la política incide en un repliegue de los espacios públicos, en un desplazamiento al ámbito de lo privado e individual, en una reducción del ámbito de lo sociocultural.

Alvarado y Ospina (2007) insisten en que la formación ciudadana -la socialización política de los jóvenes-; requiere que desde la secundaria se incentive en los estudiantes la acción política, entendida como la capacidad de participar en una construcción social (Lachner, 1999, citada por Alvarado y Ospina, 2007). También se plantea como una necesidad que la formación en ciudadanía guarde relación con el vínculo social; que le apueste a una clara adhesión a la democracia, es decir, basada en procesos organizados y colectivos de confianza social y de reciprocidad; que recoja dimensiones del ámbito privado, pero que no se reduzca a él; *“con el énfasis en la participación en organizaciones sociales, es decir la socialización política, como práctica social, sólo puede darse en el ámbito de la colectividad y de los intereses sociales”*. (p.96). Vasco y otros (2007) plantean la necesidad de trabajar de manera sistemática para ampliar el círculo ético en la educación de los jóvenes, ya que su mirada de lo cotidiano y lo inmediato no les implica comprender que las exigencias éticas no se agotan allí, y que sin esta ampliación corren el riesgo de excluir y discriminar a personas y grupos que no se identifican con el círculo inmediato y se diferencian de él de forma importante.

Otra de las preguntas a los estudiantes fue sobre su reflexión por las problemáticas juveniles:

Tabla 11. Reflexión sobre problemas juveniles

32. SS15. ¿Qué tanto te preocupas o reflexionas sobre los siguientes problemas juveniles?	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	No Contestó
Prostitución	19,86	13,59	27,87	34,49	4,18
Drogadicción	15,68	7,67	20,91	50,52	5,23
Embarazo adolescente	14,29	9,76	21,95	50,17	3,83
Injusticias	9,41	7,67	27,87	48,78	6,27
Falta de oportunidades de educación y trabajo	9,06	7,67	23,00	55,40	4,88

El 55.4% dijeron reflexionar siempre sobre la falta de oportunidades de educación y trabajo en los jóvenes, mientras que el 50.5 % y el 50.1% dijeron que les preocupan la drogadicción y el embarazo adolescente y un 34,49%, dijo preocuparse siempre por la prostitución.

Otro grupo de datos que proporcionó información sobre los problemas sociales que afectan a la juventud, fueron unas notas, anónimas y otras firmadas, que dejan algunos estudiantes debajo de la puerta de la oficina del rector de la institución educativa de Cartago -se consultaron 30-, en las que se aclaran situaciones disciplinarias, se señalan nombres de estudiantes que habrían transgredido las normas, se denuncian acciones de docentes y se reclama igualdad en la aplicación de las sanciones. Llamó mucho la atención en este grupo la reiterada aparición de denuncias y peticiones de ayuda relacionadas con el tema de la drogadicción. Aunque la drogadicción es un problema que se presenta en todos los estratos de la sociedad, en los colegios el consumo es asociado con estudiantes con problemas psico-afectivos, sociales

y económicos para los que, a pesar del esfuerzo que haga la institución, las estrategias pedagógicas no alcanzan. Los educadores manifiestan que carecen de herramientas para dar solución a este problema y que, además de una serie de contenidos y metodologías, necesitan obtener más conocimiento y desarrollar competencias para abordarlo. Veamos unos ejemplos:

Rector, soy estudiante del grado 9°1, me acerco a usted para pedirle por dos estudiantes de grupo, ellos están empezando a consumir vicio los vi el martes en el coliseo

“Señor Rector soy la madre y acudiente un estudiante del grado 8°3, le escribo para solicitarle que no saquen a mi hijo de colegio por el rumor que hay de consumo de drogas, yo como madre me comprometo a estar más pendiente de él y vigilar sus compañías”.

Yo soy estudiante del grado 8°2 quiero aclarar lo que pasó en el paseo. Cuando nos desplazábamos en el bus un joven se puso a mostrar marihuana en un papel de cuaderno y luego lo guardó en su bolso. Al rato sacaron cigarrillos mentolados y me dieron a mí, y mi compañero, nosotros fumamos cigarrillos mentolados, pero no marihuana como están diciendo, nosotros nos dedicamos fue a divertirnos, son testigas unas compañeras con las que nosotros estuvimos charlando. Colabóreme, yo quiero salir adelante, mi error fue no haberme quitado de allí, cuando el compañero mostraba la marihuana.

Me permito informarle que usted dijo que le ayudáramos a con la limpieza del colegio. Le voy a dar los nombres de los muchachos que están metiendo solución en el colegio pero más que todo en el coliseo, yo no quiero que mi hermana que está en primaria siga los mismos ejemplos cuando pase a bachillerato, por este motivo le voy a dar los nombres de ellos.

Cuatro compañeros de grado 6°2 vimos a dos compañeros fumando cigarrillo en la parte de atrás, y en el descanso un muchacho de la calle les pasaba una bolsita con un contenido, nosotros le dijimos a una profesora pero esperamos que usted también haga algo.

Los testimonios de los alumnos reafirman que el consumo y expendio de drogas son una problemática latente en los establecimientos de educación secundaria, diferentes espacios y actividades de las instituciones son utilizados por alumnos y por personas externas para inducir a los jóvenes al consumo. Inquieta mucho que, ante la problemática, las autoridades educativas hayan solicitado a los alumnos colaborar “con la limpieza del colegio”, es decir, delatar a los consumidores y expendedores para sacarlos de la institución, incurriendo claramente en una práctica de eliminación del problema por la vía del retiro de los estudiantes del servicio educativo y reproduciendo prácticas de segregación y marginación social, que han sido utilizadas fuera de la escuela y que han conducido al uso de la violencia contra drogadictos. Lo anterior preocupa porque al igual que ha pasado fuera de la escuela, la solución al consumo de drogas vía “limpieza social”, profundiza los problemas sociales que desencadena el consumo e impide que la drogadicción reciba el tratamiento de problema de salud pública que merece. En el caso de los estudiantes, si éstos son retirados del colegio se pierde la oportunidad de recibir los apoyos médicos y afectivos, psicológicos que garanticen el tratamiento integral de su situación.

Al respecto, Kessler (2002), enfatiza que la vida exterior ocupa un lugar mayor en la escuela, los conflictos sociales se instalan en la clase, en un marco en que la sociedad en general, y las escuelas en particular, son cada vez más heterogéneas entre sí en cuanto a públicos y recursos. La subjetividad se construye muy tamizada por lo que podrían llamarse experiencias de clase particulares, sin las tendencias compensadoras de un sistema educativo más homogéneo.

Finalmente, abordaremos el tema de los consumos culturales, pues se considera que la subjetividad emerge de otras fuentes como la televisión, el cine, las campañas

publicitarias y el internet. La juventud crece en un ambiente contradictorio: por un lado, expuesta a una inducción permanente de aspiraciones al consumo (que asocian el ser al poseer) y, por el otro, abandonada a una situación con altos índices de desempleo, en la que la obtención de los recursos que exige la lógica de mercado para adquirir bienes se encuentra cada vez más lejana (Urresti, 1999 pg. 48). Así, se preguntó a los estudiantes sobre el tiempo que dedican a algunas actividades por fuera de la escuela.

Tabla 12. Dedicación a actividades extraescolares

19. Escribe una x de acuerdo a tu opinión. ¿Qué importancia tienen las siguientes actividades?	Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre	No Contestó
SS3 - 4 - 7. Practicar deportes.	6,27	11,50	25,78	51,57	4,88
SS3 - 4 - 7. Visitar pareja	28,22	24,39	19,16	21,60	6,62
SS3 - 4 - 7. Ingresar a red de internet (foros-redes sociales-chat)	5,23	19,86	30,66	39,72	4,53
SS3 - 4 - 7. Actividades artísticas	5,57	32,40	35,54	24,04	2,44
SS3 - 4 - 7. Cine	19,86	34,15	30,66	10,80	4,53
SS3 - 4 - 7. Rumba	31,36	23,69	23,34	16,72	4,88
SS3 - 4 - 7. Paseos	5,92	22,30	35,89	31,71	4,18
SS3 - 4 - 7. Estar con amigos fuera del colegio	10,45	21,25	28,22	35,54	4,53

La actividad a la que se dice dedicar más tiempo es la práctica de algún deporte: el 51.5% de los estudiantes encuestados dijo “Siempre” y el 25.7% “Casi siempre”. En segundo lugar está la red de internet, con el 39.7%, que afirma que “Siempre” ingresa y el 30.6% que “Casi siempre”. El 35,54% dice que “Siempre” está con los amigos fuera

de casa, y el 28.2% “Casi siempre”. Por su parte, el 31.7% afirma que va a paseos “Siempre” y el 35.8% “Casi siempre”. Sin duda, las actividades deportivas tienen un gran peso y gran valor en la vida de los jóvenes estudiantes. En su relato, un estudiante comentó:

Nos movía la pasión de ver a la selección jugar, o sea porque eso no se ve todos los días, es como la pasión del fútbol, de ver jugar a la selección que vamos a entrar a un mundial como hace 18 años que no lo hacemos, entonces todo eso es como que, que lo empuja a uno a estar allí viendo, y viendo. Pues se sentía mucha adrenalina, en ese momento uno no pensaba, uno solo sentía era adrenalina que Colombia empezó perdiendo, cuando empataron y ganaron entonces se sentía mucha adrenalina ahí uno haciéndole fuerza ósea, uno nada más pensaba en que el televisor se viera bien y ya. Yo en lo único que pensaba era en estar ahí viendo y hacerle fuerza a Colombia y gritar hasta que ya.

Relato 2 Este fragmento de relato también fue utilizado en el capítulo IV, sobre conocimiento y reivindicación de derechos

No pues porque yo quería verme el partido de la selección, apoya como todo el mundo, a mí también me dieron ganas y entonces por eso fue que hicimos eso, entramos el televisor. Si hubiéramos estado de pronto por ahí tres o cuatro de pronto no hubiera pasado nada pero como era tanta gente y uno con ganas de verse el partido. Era casi todo el colegio pues uno con el televisor en la mano, y ya pues con el televisor uno pues ya...Y habiendo un salón desocupado y viendo que yo ya lo sabía abrir porque yo estuve estudiando allí al comienzo del año entonces yo ya sabía abrirlo, sabíamos que la llave no la iban a prestar entonces y además en el momento que todo el mundo había dicho que si ábrala, ábrala...Por ahí yo si le pongo por hay unas 50 o 60 personas

Relato 2

Los relatos de los estudiantes dejan ver que el fútbol es muy importante para ellos, lo que explica la transgresión de las normas por la defensa de sus gustos y aficiones, por encima de la institucionalidad. Según Ulrich Beck y Elizabeth Beck (2003), algunos aspectos como la transformación del trabajo, el declive de la autoridad, el aumento del aislamiento personal, un mayor hincapié en la individualidad, un nuevo equilibrio de poder entre los hombres y las mujeres, una redefinición de la relación entre la vida pública y la vida privada y la emergencia de una cultura de la intimidad, de la informalidad y la autoexpresión, hacen que cada día se le dé más prioridad a aquellas cosas que proporcionan satisfacciones personales y grupales.

Falconi (2004), afirma que la escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que, transmitidos oficialmente por la institución escolar, como aquellos que circulan por fuera de ella, producen prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. “La carga de legitimación que adquieren los significados y valores canonizados en el ámbito escolar, tiene por efecto la representación social de que los elementos de las identidades juveniles son contaminantes, disonantes e incompatibles con la experiencia escolar”. (Falconi, 2004). El autor subraya que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, no existiendo una oposición natural entre ambas.

Claro, claro, porque uno siempre trata como meterse en el cuento de donde mantiene, porque si uno pensara de una forma diferente yo obviamente no las tendría puestas. (Las ampliaciones en las orejas). No me las haría, entonces en la comunidad por ejemplo la comunidad rapera yo convivo con personas y en ese tipo de ambiente se ven esas cosas, así que lo uno, que lo otro, y eso como que me ayudó. Si hay lugares donde nos encontramos y a veces también se generan eventos para llevar a cabo nuestra expresión y etcétera, pero si también uno se los puede encontrar en la calle comúnmente y también hay lugares para uno encontrarse, que son fachadas para esto. Mi papá es una

persona muy relajada en esos temas, pues y no me dijo nada, me dijo que no me las expandiera tan grandes, pero ya.

Relato 4

Este estudiante hace parte de un grupo de rock, resalta la empatía que tiene con ellos y también resalta la importancia de que su familia respete sus gustos musicales y su pertenencia a estos grupos, que no siempre son bien vistos y aceptados por el común de las personas. Para Ulrich Beck y Elizabeth Beck (2003), pasar bien con los deportes, con la música, con la vida, reagrupan a los jóvenes contra el tedio y contra las obligaciones que hay que cumplir sin que se les dé ninguna razón. Son una generación joven que saca la vida de las instituciones para disfrutarla, mientras practican una moral de búsqueda y de experimentación que une cosas que antes parecían excluirse.

En el marco de la investigación se conoció el caso de una reforma en el manual de convivencia que permitiera rebajar bota en el pantalón masculino y en la sudadera mixta, de 20 a 18 centímetros. El personero estudiantil del colegio expresó:

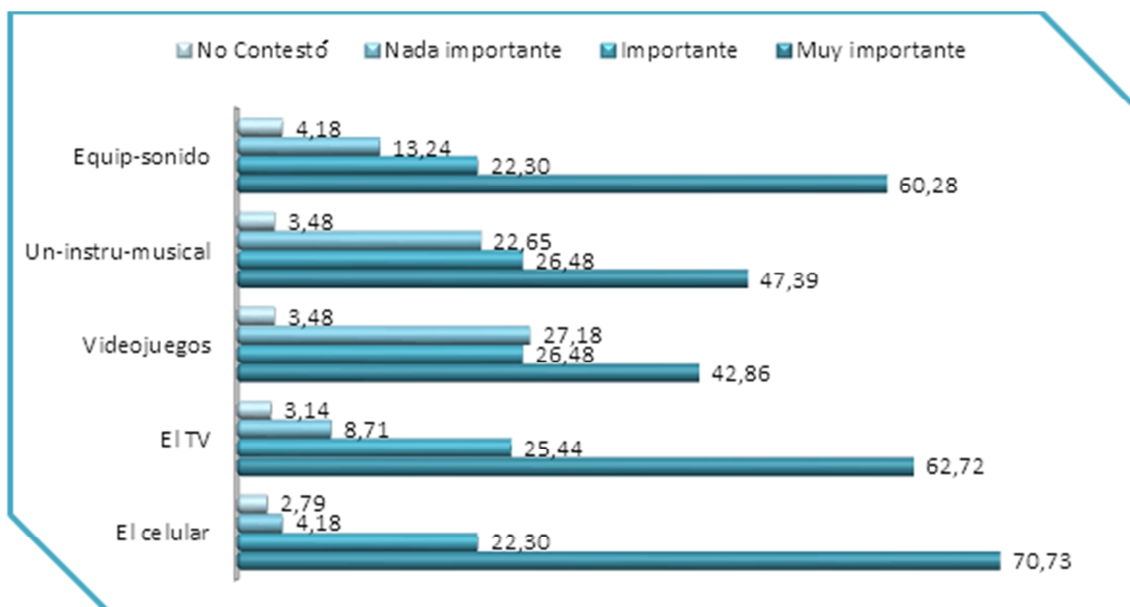
Lo que yo pillaba es que esto es un colegio estrato 1 y 2 sobre todo, pues la mayoría son de estrato 1 y 2 entonces que le puede servir un pantalón para venir al colegio puede usarlo para dominguar como dicen. También yo he tratado de que los tenis fueran de cualquier color, o bueno, por lo menos blanco o negros, que son como los que más se usan. También por lo mismo un estudiante, digamos que tiene un pantalón con 20 cm de bota, pensando no creo, bueno, la mayoría no le gusta cómo salir con eso, se sienten incómodos, no les gusta o ya tendrán sus razones para salir así. Entonces la idea mía es de que yo peleaba más por el uniforme de diario, porque el de educación física pues es la sudadera, nadie va a salir a la calle con la sudadera, entonces, la pelea sobre toda mía era de que el pantalón de diario fuera un pantalón que le sirviera como en las dos jornadas, por decirlo así, sin embargo.

Si, sin embargo siguiendo de que fuera un azul clásico y todo eso pues porque yo no le veo el problema de salir al centro con un pantalón colegial, pero pues la gente pedía que fuera más angosto y yo lo veía por ese lado, entonces por eso el uniforme de educación física pues no me esmeraba tanto, además es una sudadera como para hacer deportes y todo eso, sin embargo cuando se realizó la modificación también se puso la sudadera a 18, tomando en cuenta también lo de las ciclas que pues me parece bien.

Relato 8

El testimonio del personero estudiantil explica que los estudiantes tienen una vida fuera de la institución educativa: defiende la idea de que el uniforme incluya prendas de vestir que los estudiantes puedan usar por fuera, porque la situación económica de muchos es precaria. Argumenta que el colegio adopta como uniforme prendas pasadas de moda que el estudiante no usa por fuera porque se salen de los cánones de la vestimenta actual.

Las culturas dentro de las que se estarían forjando las nuevas subjetividades, protagonistas de este fin de siglo, se alejan del lugar tradicionalmente ocupado por la escuela; en ese contexto, el lugar de las instituciones tradicionales de socialización se “re-significa” (Tenti,1999). El papel imaginario de la escuela vinculado con la apertura hacia nuevos horizontes de mejora social, básicamente laborales, se disloca. Para profundizar acerca de la influencia de los consumos culturales en los jóvenes estudiantes, se indagó por el valor que tenían ciertos objetos en su vida cotidiana fuera de la escuela:



Gráfica 28. Objetos importantes para los jóvenes

Se estableció que los objetos preferidos de los estudiantes están directamente relacionados con las actividades que les gustan, socializar con los amigos, hablar por teléfono, ver televisión, escuchar música. El celular es objeto más valorado con un 70,7%, seguido por el televisor, con el 62,7% y el equipo de sonido con 60,2%. El 4° y el 5° lugares de preferencia los obtuvieron un instrumento musical con 47,3% y los videojuegos con 42,8%.

Aunque los alumnos con los que se trabajó pertenecen a contextos geográficos diferentes y unos tienen mejores condiciones económicas que otros, en todos los casos se evidencia el uso de artefactos tecnológicos, confirmando lo propuesto por Rotondi (2011), quien afirma que el acceso a innumerables productos electrónicos de tecnología de punta que ofrece el mercado, incluye a los jóvenes en una cultura propia común a los jóvenes del mundo.

La vida de los jóvenes de hoy está repleta de lenguajes y culturas: visuales, musicales, estéticos, étnicos, orales, corporales y tecnológicos, y la escuela no ha comprendido la pluralidad y la complejidad de estos mensajes, muchas veces

contradictorios. En ellos, hay una forma de decir y de mostrar, una forma de ser joven hoy. Los jóvenes tienen estilos de vida muy distantes de los modelos socialmente legitimados y se muestran mediante formas alternativas y contestatarias a esos modelos. Participan a su vez en la disputa por la significación social sobre cómo se los identifica. Sus identidades devienen de una construcción compleja que interpela y circunda a los acuerdos y alianzas trans generacionales instituidas por otro modelo histórico-ideológico.

Estas tendencias en el consumo cultural de los jóvenes, enmarcadas en una nueva visión global de la vida denominada “sociedad red”, que nos conecta a unos con otros de forma directa sin importar la distancia, la cultura, la ocupación o el idioma, se enmarcan en el establecimiento de comunicaciones y relaciones con independencia del tiempo y del espacio que dan lugar a “la cultura de la virtualidad”, en la cual la configuración de las identidades y subjetividades, y el ejercicio de nuestros derechos y deberes ciudadanos, ya no dependen solo de tener contacto directo cara cara con otros actores en el mismo tiempo y espacio, sino también de las interacciones múltiples que tejemos en un mercado de transacciones que giran en torno a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que impone nuevos estilos de la vida como el uso del internet y el celular que se alejan cada vez más de la tradición oral, de la reunión social y del contacto físico. (Ospina, Patiño y Vega, 2012).

Los jóvenes de la actualidad han crecido en una sociedad plenamente *más mediatizada* y en proceso de globalización cultural. Hoy más que nunca, mensajes, valores, representaciones, transitan por circuitos que exceden las fronteras de las naciones. De este modo, bienes culturales como los espectáculos masivos, los films cinematográficos y televisivos, la música, son la principal fuente a través de la cual los jóvenes conforman una imagen del mundo (Urresti, 2005. p.4). Se ha querido dar espacio al tema de los consumos culturales en los jóvenes estudiantes, siguiendo la tesis de Martín Barbero (1987), según la cual el consumo es una fuente de producción de sentidos, los consumos culturales implican una relación de intercambio que se da en contextos y bajo dinámicas particulares, por tanto dan cuenta de un proceso social y

cultural que implica el encuentro de sujetos con opciones, necesidades, significados, roles, discursos y visiones diferentes.

A manera de síntesis

En este capítulo se analizaron los ambientes de socialización de los estudiantes de los tres colegios en los que se realizó la investigación. La socialización fue abordada como una de las lógicas de acción (la Lógica de la integración) en la propuesta teórica de François Dubet. Este autor entiende la socialización como una experiencia social, orientada por una pluralidad de roles y dimensiones que interactúan, sin que un principio central pueda organizarla. Se aborda la socialización como el ámbito y el espacio en el cual se produce la construcción de subjetividad política, específicamente en la construcción de actitudes y concepciones políticas.

En este trabajo se hace una lectura de los ámbitos de socialización de los jóvenes como variados y complejos; se partió de dos cuestiones: por un lado, una modificación significativa en el equilibrio de poder entre las generaciones y la cultura propia de los jóvenes estudiantes de hoy, y por el otro, la convivencia de los estudiantes en espacios de socialización en transformación como la familia y la escuela, con un creciente impacto de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

La postura de Dubet y los datos empíricos recogidos para la investigación permitieron confirmar que la socialización de los estudiantes se realiza en dos ámbitos, el escolar y el de fuera de la escuela. En estos dos ámbitos se entablan relaciones afectivas y otras de simple convivencia con la familia, los pares, los docentes, los vecinos; también se identificaron en los jóvenes percepciones e influencias de problemáticas sociales de sus entornos y de los consumos culturales de la actualidad.

En cuanto a su vínculo con las actividades comunitarias, los alumnos destacan su participación en celebraciones y eventualmente en acciones para recolectar dinero para todo el vecindario o para alguno de sus miembros. Los jóvenes dicen dividir su tiempo

entre las actividades que los divierten y la asistencia al colegio. Entre las personas que identifican como influyentes en sus decisiones figuran, en su orden, la madre, el padre, los amigos, los profesores y la pareja; con quienes más afinidades dicen tener es con personas de la misma edad y los mismos gustos, destacando que no les interesa tener ningún tipo de relación y cercanía con quienes consideran diferentes a ellos. La gran mayoría vive con los padres o con uno de ellos, pero también tienen una buena participación quienes viven con otros familiares, como tíos, primos y abuelos.

Sobre su participación en agrupaciones fuera de la escuela, se destaca la vinculación con actividades artísticas y deportivas; la relación con los grupos de pares se establece principalmente en el colegio, las esquinas de las cuadras y los espacios virtuales; en consecuencia, los objetos más preciados para los estudiantes son el televisor, el celular, el computador, los videojuegos y el equipo de sonido.

En el contexto de la socialización escolar las actividades más atractivas son las deportivas y artísticas, pero destacan que a las que más importancia dan las autoridades escolares es a las clases, a los foros y conferencias y a las actividades culturales y religiosas. Desde su punto de vista se debiera dar más importancia a otras como las fiestas, bailes, paseos y salidas fuera del colegio.

La promoción de los derechos se realiza según los estudiantes en las clases, las izadas de bandera, las reuniones formativas con el director de grupo y las carteleras fijadas en la institución. Este mismo grupo de estudiantes expresó que los inquietan y les generan reflexión los problemas del entorno como la pobreza, los conflictos familiares, la drogadicción y el embarazo adolescente.

Algunos estudiantes dijeron tener vinculación con grupos como juntas de acción comunal o la convivencia con parejas o amigos. La influencia de profesores o familiares es menor en sus decisiones, y son alumnos que le dan la mayor importancia a las clases y aprecian como sus objetos preferidos sus útiles escolares. Por ello, tienen una alta valoración de las clases y otros espacios formativos como foros y conferencias. A

algunos alumnos les preocupan y les hacen reflexionar problemas como la violencia del país, el desempleo, las injusticias y la falta de oportunidades de trabajo y estudio para los jóvenes.

La socialización política pasa por el conocimiento de sí mismo, de las posibilidades y límites que tenemos. Se indagó sobre dos aspectos que hacen parte de la socialización política de los estudiantes en los tres colegios: el impacto de la participación de los alumnos en el gobierno escolar y el abordaje que se le da al tema de los deberes y los derechos.

Las cifras de la tabla indican que las clases son las actividades en las que más se promueven los derechos de los estudiantes; en el segundo lugar están las sesiones de dirección de grupo, seguidas de las izadas de bandera. En el cuarto lugar, los estudiantes ubican las carteleras, seguidas por las actividades culturales, las conferencias y los plegables.

El estudio demostró una relativamente baja participación de los estudiantes con las actividades y grupos de sus comunidades, este hecho preocupa por el gran valor que pueden tener fuertes organizaciones comunitarias en sociedades como la nuestra: pueden gestionar recursos, pero ser además veedoras y fiscalizadoras de irregularidades en el uso y ejecución de los mismos. Esta posibilidad es lejana si como expresan los datos, la principal actividad en la que los jóvenes se acercan a la comunidad es recoger dinero para celebraciones, y muy pocos dicen estar vinculados a actividades que les permitan discutir y proponer soluciones a los problemas comunitarios.

Aunque los alumnos con los que se trabajó pertenecen a contextos geográficos diferentes y unos tienen mejores condiciones económicas que otros, en todos los casos se evidencia el uso de artefactos tecnológicos, confirmando lo propuesto por los autores que afirman que el acceso a innumerables productos electrónicos de tecnología de punta que ofrece el mercado, incluye a los jóvenes en una cultura propia común a los jóvenes del mundo. La vida de los jóvenes de hoy está repleta de lenguajes y culturas: visuales,

musicales, estéticos, étnicos, orales, corporales y tecnológicos, y la escuela no ha comprendido la pluralidad y la complejidad de estos mensajes, muchas veces contradictorios. En ellos, hay una forma de decir y de mostrar, una forma de ser joven hoy. Los jóvenes tienen estilos de vida muy distantes de los modelos socialmente legitimados y se muestran mediante formas alternativas y contestatarias a esos modelos. Participan a su vez en la disputa por la significación social sobre cómo se los identifica. Sus identidades devienen de una construcción compleja que interpela y circunda a los acuerdos y alianzas trans generacionales instituidas por otro modelo histórico-ideológico.

Estas tendencias en el consumo cultural de los jóvenes, enmarcadas en una nueva visión global de la vida denominada “sociedad red”, que nos conecta a unos con otros de forma directa sin importar la distancia, la cultura, la ocupación o el idioma, se enmarcan en el establecimiento de comunicaciones y relaciones con independencia del tiempo y del espacio que dan lugar a la cultura de la virtualidad, en la cual la configuración de las identidades y subjetividades, y el ejercicio de nuestros derechos y deberes ciudadanos, ya no dependen solo de tener contacto directo cara cara con otros actores en el mismo tiempo y espacio, sino también de las interacciones múltiples que tejemos en un mercado de transacciones que giran en torno a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, que imponen nuevos estilos de la vida como el uso del internet y el celular que se alejan cada vez más de la tradición oral, de la reunión social y del contacto físico.

En el siguiente capítulo se aborda la última lógica de acción propuesta por Dubet, la Lógica de la subjetivación, entendida aquí como subjetividad política. Se recogen las expresiones que evidencian la construcción de subjetividad política de los estudiantes haciendo énfasis en sus discursos y prácticas.

6. LA CONFIGURACIÓN DE SUBJETIVIDAD POLITICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA. LÓGICA DE LA SUBJETIVACIÓN

Pedirle a un rector que le explique a uno porque razón tomó una determinación, no es una falta de respeto sino el ejercicio de un derecho constitucional y legal, porque usted no puede olvidar que es un SERVIDOR PÚBLICO, y como tal todas sus decisiones tienen que ser motivadas. En un estado social de derecho como lo es el nuestro, fincado en el respeto a la dignidad humana, en la igualdad de las personas frente a la ley, es absurdo que se fundamente una acción disciplinaria simplemente porque uno como estudiante ejerza los derechos que le ampara la constitución y la ley. Yo no soy un robot, ni estoy sometido al principio de obediencia debida, sino todo lo contrario: tengo derecho a conocer las motivaciones que tiene frente a mí, las decisiones tomadas por la autoridad: en este caso la autoridad es el rector. La sanción impuesta no sólo injusta sino completamente ilegal porque se pretermitieron ritualidades establecidas en el MANUAL DE CONVIVENCIA, incurriendo en una práctica de administrar justicia disciplinaria estilo “olla pitadora” los alimentos los echamos en la olla pitadora para que estén cocidos en el mejor tiempo posible, así pierdan sazón, que es la que se obtiene cuando los alimentos se cocinan a fuego lento. Pero bueno: eso está en el talante del Rector que todo le gusta que se haga rapidito, importarle sin con era rapidez se lleva de calle principios y derechos fundamentales en un estado social de Derecho como lo son el DEBIDO PROCESO la DEFENSA, LA PRESUNCION DE INOCENCIA Y para esto cuenta con un equipo de docentes áulicos, que se han convertido en un mero club de turiferarios de los atropellos que cada día se cometen contra los estudiantes. Simplemente por no asumir la actitud sumisa del soldado que frente a una orden del superior, solo puede decir “Que ordena, como ordene, cumplida su orden”

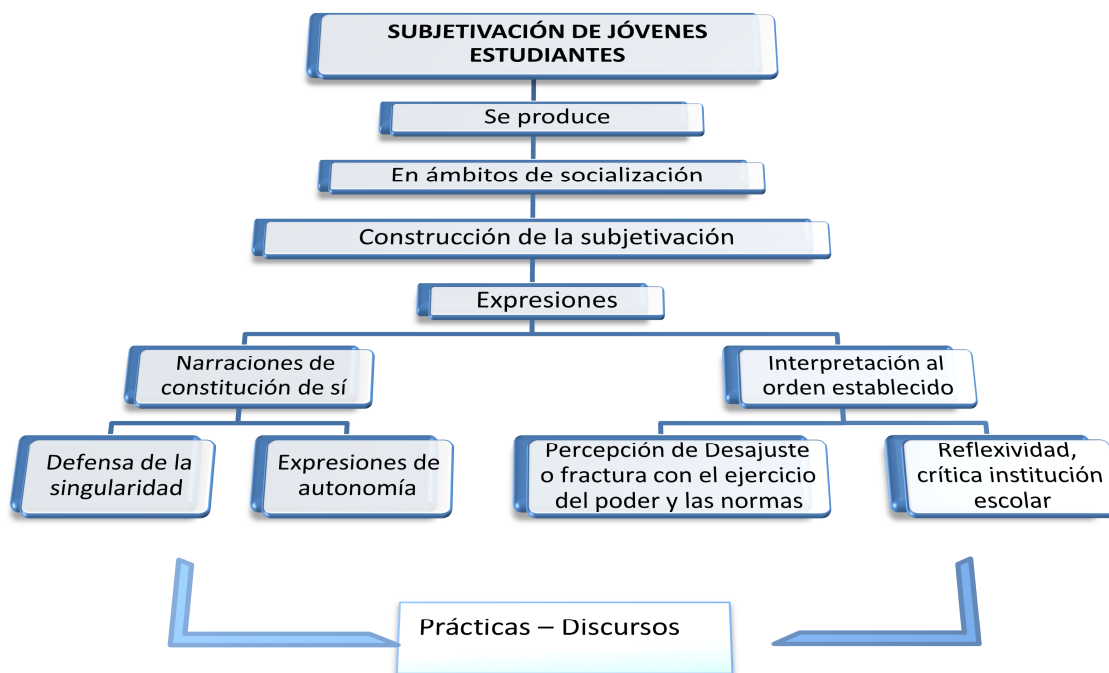
Solicitud del derecho a la defensa, al debido proceso y a la presunción de inocencia.

Este capítulo es el resultado de una lectura comprensiva de los discursos y prácticas en los que se evidencian expresiones de construcción de subjetividad política en los jóvenes estudiantes de las instituciones educativas en las que se llevó a cabo la investigación. Se pudo establecer que la subjetivación se produce en los ámbitos de socialización de los alumnos, y se evidenciaron dos grupos de expresiones: las narraciones de construcción de sí y la interpelación al orden establecido. En el primer grupo, se identificaron dos expresiones: la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía. En el segundo, también se identificaron dos expresiones: la reflexividad crítica a la institución escolar y los desajustes y fracturas en el ejercicio del poder y las normas.

Las cuatro expresiones que se identificaron develan distintas formas de construcción de subjetividad política y su incidencia sobre lo político en la escuela. Estas expresiones permiten comprender mejor las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes que pugnan por el reconocimiento político y por la inclusión de sus expectativas dentro de una relectura de la ciudadanía.

El capítulo integra datos empíricos de los tres colegios y los principales planteamientos de la Lógica de la subjetivación desde la propuesta de Dubet (2010 y 2013). Se valoraron especialmente algunos datos cualitativos recogidos con una intención específica, que hicieron parte del diseño metodológico inicial de la investigación, como las entrevistas a los estudiantes y algunas reclamaciones a las instituciones educativas. También fueron muy valiosos otros datos que llegaron inesperadamente a la investigación, como algunos artículos publicados en el periódico de uno de los colegios, y algunos mensajes anónimos que son dejados debajo de la puerta de uno de los rectores. Hay que recordar que, como apunta Gonzales Rey (2012), la subjetividad se configura en una dimensión discursiva, representacional y emocional, que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macro social con los que ocurren a nivel micro social, en la familia, la escuela, el barrio y las múltiples y móviles configuraciones subjetivas de los sistemas cotidianos de

relación en todas las esferas de la vida. Las ideas que orientan el capítulo se condensan en el siguiente gráfico:



Gráfica 25. Construcción de subjetividad en la escuela secundaria

La subjetividad constituye la forma visible y concreta en que se expresa un modo de ver las cosas del mundo. Los procesos de subjetivación están relacionados con valores, percepciones, sentimientos, afectos, lenguajes, saberes, deseos, concepciones, prácticas y acciones que se inscriben en el cuerpo producido, vivido y experimentado de los sujetos (Vommaro, 2012). De esta manera, en los jóvenes de secundaria la subjetividad emerge de múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida y una lucha entre su deseo, las presiones sociales y la necesidad de vivir y sobrevivir. Así, la subjetividad política es una producción de sentido y condición de posibilidad, un modo de ser y de estar en la sociedad, de asumir posición en ésta y hacer visible su capacidad para actuar (Martínez y Cubides, 2012).

En esta investigación se propone que la subjetivación de los estudiantes de secundaria se produce a través de condiciones y emergencias sociales que pueden ser abordadas en términos de sus prácticas, sus discursos y nuevas forma de pensar. Se evidenció en los jóvenes estudiantes la emergencia de formas de pensar capaces de interpelar condiciones sociales de existencia, con discursos y acciones de reivindicación de derechos que abogan por la equidad y el cumplimiento del marco legal establecido. (Piedrahita, 2012). Los procesos de subjetivación de los escolares son una instancia de re-significación y de apropiación material y simbólica que se producen en espacios de socialización; por tal razón, en este estudio la comprensión de la producción de subjetividad de los estudiantes de secundaria, implicó involucrar por lo menos algunos aspectos de su historia personal y sus interacciones con el contexto.

Como se había señalado en el capítulo anterior sobre la socialización juvenil, los contextos culturales dentro de los que se estarían forjando las nuevas subjetividades, protagonistas de este fin de siglo, complementan el lugar tradicionalmente ocupado por la escuela. Para Urresti (1999), comprender este hecho es fundamental para acercarse a los rasgos definitorios de las culturas juveniles que se han extendido a lo largo de los últimos treinta años.

En consecuencia con lo anterior, y teniendo como punto de partida otros trabajos como el de Ospina, Alvarado y Patiño (2012); la indagación sobre los procesos de subjetivación de los estudiantes de los tres colegios se llevó a cabo teniendo en cuenta los procesos de formación y socialización. En consecuencia, la investigación puede ser leída como un ejercicio de visibilización y enunciación de los estudiantes como sujetos sociales activos en las dinámicas de configuración de acciones políticas. Además, es un reconocimiento a su participación en la construcción de otras lógicas de poder. Porque si bien no se puede plantear que nuestras escuelas se han convertido en espacios democráticos caracterizados por relaciones horizontales entre sus miembros, si pudieron encontrarse discursos que cuestionan el ejercicio del poder, así como prácticas tendientes a transformarlas. Aunque las relaciones de poder estén presentes, *“es posible que se presente cambio incluso en las relaciones de poder, en la medida en que es*

posible la resistencia de las verdades contrarias o del contrapoder, a partir de lo cual se construyen relaciones alternativas a las que estaban establecidas, al tener en cuenta aquellas voces que han tenido un lugar relegado en las jerarquías de las relaciones de poder” (Ospina, Alvarado y Patiño, 2012, p.131).

A continuación se presenta cada una de las expresiones que evidencian la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes con los que se compartió en la investigación.

6.1 Narraciones de constitución de sí

6.1.1 La defensa de la singularidad

Con este estudio se pudo ratificar un argumento con el que han concluido varios trabajos sobre las trayectorias juveniles y la escuela en los últimos años: la gran motivación y significación que los jóvenes estudiantes encuentran en el cuerpo. En esta investigación la defensa de lo singular estuvo marcada por la defensa de un estilo personal, por una forma de presentar el cuerpo, de arreglarlo, embellecerlo e incluso transformarlo, todo bajo la justificación de querer ser único. La lectura de las manifestaciones de los alumnos implican una comprensión del cuerpo en su complejidad, como soma, como constante biológica y como constructo cultural (Grupo interdisciplinario de investigadores en Cultura Somática de la Universidad de Antioquia, 2002); en este estudio, la lectura de la continua aparición de la defensa de un estilo personal, ligada siempre a la forma de presentar el cuerpo, se hace enmarcada en los cambios sociales y culturales contemporáneos, que han generado modificaciones en el estilo de vida y en las prácticas de cada grupo generacional. *“La instauración y/o renovación de costumbres se expresa en las culturas somáticas de la época, por lo que el contexto en que los estudiantes están es fundamental para dar cuenta de los sentidos y los usos que configuran en y desde su cuerpo”* (p. 65). Uno de los estudiantes que se hizo una intervención en el cuerpo, explica así la gran importancia que tiene para él la adquisición de un estilo personal propio:

Me puse las expansiones por esa fuerza de ser yo, las ganas de ser uno mismo primero que todo, pues cuando uno se las empieza a hacer es uno el que las está haciendo, aunque hayan muchas personas que se lo quieran prohibir y etcétera, son cosas que uno quiere, eso es lo primero, porque si uno desea algo obviamente hay que cumplirlo, si uno sabe que es bueno o es malo de allí ya parten otras cosas, pero si uno sabe que si es algo bueno y a nadie le está haciendo daño no hay porque dejarla de hacer y eso fue lo primero que yo pensé, no hay porque no hacérmelas, si hubiera una razón en verdad que dijera huy este muchacho como se va a hacer eso, porque se lo va a hacer hay si uno piensa, no, las hagamos, pero una cuestión que a nadie afecta, es solo el cuerpo, mi cuerpo, entonces no me da como para no hacérmelas, esa fue como la percepción.

Pues a mí que una persona me identifique de una forma diferente no me preocupa, Porque como le digo las personas se aceptan tal y como son, si no fue capaz de aceptarme como le digo ya empezamos mal, entonces se ignora simplemente con ese simple pensamiento, de rechazar a una persona por ser tal como es no me sirve, se tipo de pensamiento no van conmigo, entonces no es como para entrarlos en mi vida.

Me siento bien, y me gusta estar con las personas que son parecidas a mi obviamente, pero igual no me importa el tipo de persona que haya ya tengo amistad con todo el mundo. Pero si hay como una preferencia hacia eso, porque uno trata de buscar personas con las que se pueda sentir bien, el ambiente este bueno, entonces es tipo de personas entonces no se rechaza a nadie. Para mí el tipo de música que escuche da mucho que pensar de una persona, pues claro eso es obvio entonces siempre busco personas con el mismo tipo de música o con algo parecido, con música que tenga como un sentido claro, un pensamiento único por así decirlo, que tengan un mensaje que dar, ese tipo de persona. Relato 4

El estudiante defiende la idea de querer ser diferente, dice darle poca importancia a quienes no respetan la decisión personal de arreglarse y verse como quiera y valora la facultad de la persona de hacer todo lo que quiera siempre y cuando sus acciones no le hagan daño a nadie. Muestra su preferencia por pertenecer a una comunidad de gusto musical donde se siente completamente aceptado y no se le cuestiona. El caso de este estudiante fue llamativo, porque si bien hace una fuerte defensa del derecho a ser singular, a no parecerse a los demás, las expresiones del colectivo del cual hace parte y los mismos objetos y accesorios que usa, pueden entenderse también como un resultado de las nuevas dinámicas del consumo movidas por el capital que cada día seducen más a los jóvenes. Algunos teóricos han planteado que pareciera que en muchos jóvenes la defensa de la singularidad puede apoyarse en mecanismos provistos por el poder y la dominación que ejerce el capitalismo en nuestras formas de vida, sin que necesariamente nos percatemos de que es así.

Para Cabra (2010), el cuerpo joven reside en una juventud supremamente diversa que pareciera debatirse permanentemente entre la enajenación y la subjetivación. El trabajo corporal implica ingentes esfuerzos del sujeto por configurar, en su propia piel, en su imagen, una subjetividad auténtica que evidencia su esfuerzo de singularidad, justo en un mundo de ofertas de repetición, de homogenización encubierta de variaciones. Pero al mismo tiempo, el esfuerzo de integración a la sociedad, de hacerse un lugar en los entramados sociales, deviene en complicadas mediaciones estéticas que inscriben la búsqueda de mismidad. Se trata de una apariencia que dé cuenta de uno mismo, sin ubicarlo en los límites de lo que en diferentes contextos se considere extravagante.

Hay otro grupo de relatos donde no prima tanto el interés por diferenciarse de la mayoría, sino una defensa del gusto personal: llevar el cabello largo, o las prendas de vestir de una determinada manera, porque agrada, porque produce placer y comodidad.

Para mí es importante el cabello porque me gusta, me gusta sentir el cabello que me llega hasta el cuello, que lo puedo doblar así (hace gesto), entonces

digamos para el tipo, el amigo, el compañero que tenga expansión él se siente bien así. No es porque, como decirlo, no es porque él le hayan dicho no es que usted hágase esto porque tal, porque cada cual tiene sus gustos, claro, cada cual tiene su gusto, este es mi gusto, este es el gusto de él. Porque yo me siento bien así, y de verdad no creo que vaya a cambiar algo en que me corte el cabello, si sigo siendo un estudiante más que quiere estudiar. Yo creo que, es poco el interés colectivo, porque eso va en cada quien, digamos en el colegio, se ha convertido digamos más en una sociedad que en una comunidad porque ahora ya cada cual, cada individuo busca su objetivo en sí igual también podría ser comunidad porque estudiamos con un fin y es de lograr nuestros estudios, aprender, pero también vamos a terminar y cada cual coge su camino, nadie va detrás del otro.

Relato 5

Yo me siento bien con mi cabello, no es que yo voy a modelar como dicen algunos, es que a mí me gusta verme bonito, me gusta verme bien y yo me siento bien pues con el cabello largo, si me entiende. También me maquillo allí un poquitico, Pues la verdad nosotros los jóvenes o por lo menos yo me siento mejor con pantalón más apretado a mi pierna porque pues yo me veo bien, a mí me gusta verme bien, así sea estudiando me gusta verme bien y pues eso es, algunos critican y hasta insultan a los que somos gay porque nos arreglamos y queremos estar siempre bien, dicen que venimos a buscar pareja aquí, eso es mentira, a aquí ningún gay busca pareja, son niñitos muy inmaduro, uno su pareja la tiene afuera.

Relato 6

Para justificar lo importante que es para los estudiantes llevar su cabello largo en el colegio y vestirse como se desea, acuden a varios argumentos, además del gusto personal: la poca influencia que su presentación personal tiene en sus actividades estudiantiles, y el hecho de ver el colegio como una sociedad pequeña, que además es

transitoria, donde cada uno tiene sus intereses, donde es común el deseo de aprender y de obtener el título de bachiller y en esto nada tiene que ver los accesorios que se llevan. Estos gustos juveniles han sido leídos por algunos autores como la defensa de un proceso de “juvenilización” en el que han incurrido antes muchos adultos: hace unas décadas eran claramente diferenciables los estilos juveniles de los de los demás. Estas diferencias se han ido borrando con los años, y al llegar a la edad adulta, los antes jóvenes adoptan el estilo de los nuevos jóvenes, que a su vez adoptan otras formas de diferenciación, algunos estilos que los diferencien de las generaciones que los preceden, Este aspecto se ha convertido en un aspecto muy importante de la vida, al que se dedican muchas energías, y en que se pone a prueba una gran capacidad para innovar y para imaginar.

Según Urresti, (2008), la “juvenilización” es el resultado de una sociedad que invierte crecientes recursos en la lucha contra el paso del tiempo y las marcas que éste deja en el cuerpo. Tanto en mujeres como en hombres, esta tendencia se ha afianzado entre un número creciente de adultos, quienes con el fin de mantenerse jóvenes, comprometen enormes energías y recursos. En el terreno del aspecto físico hay una generalización de la juventud como signo exterior, como forma de presentación ante los otros, a la que contribuyen el mercado de la indumentaria, las actividades de tiempo libre, las ofertas de esparcimiento y de turismo. *“En suma, muchos adultos se identifican con los jóvenes, hecho que desde los jóvenes es percibido como una invasión que les reduce el campo en el que reconocerse como distintos de las generaciones previas”* (p. 5). En este sentido, la valoración del lugar del adulto ha cambiado y, con ello, el sistema de coordenadas sobre el que los adolescentes se apoyan para re-articular su identidad.

Además de las justificaciones del gusto personal, en el último relato el estudiante introduce el elemento de la preferencia sexual. Considera que *verse bonito* es un componente de su condición sexual, pero enfatiza en que el empeño que pone a su arreglo personal no está orientado a agradar a nadie, lo hace para verse y sentirse bien consigo mismo.

Hace poco mi hijo descubrió que su personalidad era la de ser gay y por ende es su deseo llevar el cabello largo, y el Rector del colegio ha querido sacarlo del colegio por eso, por eso hemos reclamado y luchado que cese la violación de su derecho al libre desarrollo de la personalidad, generándose con ello conflictos, el Rector no quiere dejarlo ni siquiera que use un poco de base (maquillaje) en la cara como es su costumbre.

Fallo de tutela (Estudiante de Cartago).

Todas las acciones que el estudiante llevó a cabo con el apoyo de su madre, solicitando el acompañamiento y veeduría de la Personería municipal, la interposición de tutelas en primera y en segunda instancia, la presentación de su caso en una entrevista televisiva, demuestran que este estudiante tiene una fiel convicción de la legitimidad de los derechos que está defendiendo. Las acciones reivindicatorias del alumno evidencian cómo las subjetividades contemporáneas “*deconstruyen las certezas que daban sustento a la semejanza, para abrir paso a las diversidades: modificaciones y rupturas del género, emergencia de nuevos modos de ser y habitar el mundo. Así, la pluralidad y la diferencia aparecen como proyecto ético y estético de los sujetos, que ya no están ceñidos a cuerpos fijos e inmutables*”. (Cabra, 2010, p. 169). Para esta autora la escuela es el escenario de transformaciones sociales que van desde el movimiento trans-género hasta las recomposiciones estéticas de las culturas juveniles, pasando por las diversidades sexuales. Según Cabra (2010), aunque históricamente la escuela ha intentado contener y reprimir la emergencia de subjetividades que oscilan entre la potencia y la fragilidad, hoy le resulta difícil hacerlo, porque éstas no están detenidas ni menguadas en su posibilidad de acción.

Las intervenciones y diseños corporales han sido uno de los puntos críticos de la escuela contemporánea, por las pugnas que se dan entre docentes y estudiantes por el uso del cabello, de accesorios, de intervenciones corporales y tatuajes. Estas exploraciones de los jóvenes expresan las tensiones entre modelos de civilización, las luchas por el sentido y las búsquedas del significado en medio de una sociedad en la que quedan pocas certezas y vínculos. Para Cabra (2010), la escuela debe cuestionarse si lo

importante es uniformar la apariencia de los jóvenes, que buscan sus propios sentidos, o si tal vez, la pregunta importante es por las formas de conocer y de relacionarse propias de esas sensibilidades diversas y plurales.

Los innovadores *performances* que hacen los jóvenes son para Cabra (2010), tecnologías de la apariencia personal como inclusión de accesorios, perforaciones, tatuajes, cirugías. “*Estas formas de intervención corresponden a mapeos del cuerpo en los que se configura una subjetividad, relacionada con la apariencia, los jóvenes despliegan sobre su cuerpo diferentes repertorios simbólicos que les permiten darse un sentido como sujetos*” (p.170). La apariencia implica, en consecuencia, una activa intervención sobre las superficies del cuerpo en un sujeto que hace de éste su proyecto; la superficie del cuerpo es ahora el gran telón para la identidad personal que se juega como nunca antes en el mantenimiento de la apariencia.

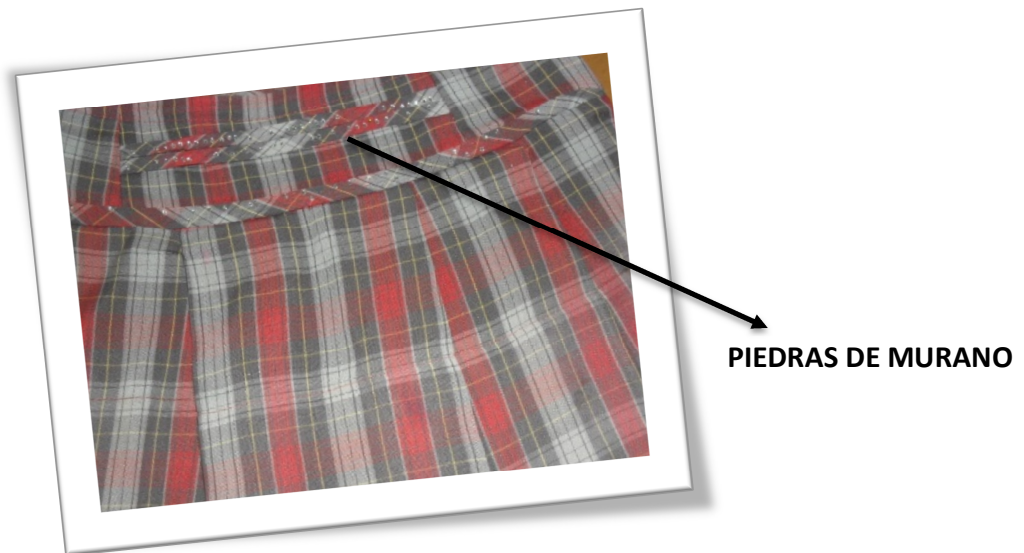
Dentro del contexto de esta investigación, el hecho de que algunos estudiantes materialicen su intención de transformar el uniforme, y se presenten con su innovación a la institución educativa, es una clara señal de libertad, de procesos de subjetivación. Durante el estudio se tuvo la oportunidad de dialogar con varios estudiantes que un día decidieron hacerle algún cambio a su uniforme y portarlo sin temor de las prohibiciones de las autoridades escolares.

El primer caso es el de una estudiante de grado 8° que decide agregarle a su falda del uniforme varias franjas de pedrería en murano.

Le puse las piedritas a la falda porque me parecía atractivo. La hacía diferente a las demás, me decían ¡qué bacana y qué bonita! Aunque la coordinadora me dijo que le quitara las piedras, no se las quité porque no, porque yo la compré, es mi falda y no se las quito, yo a mi ropa y a mi uniforme le pongo y le quito lo que quiera.

Relato 9

Esta estudiante destaca tres aspectos: su deseo de verse bien, de sentirse bonita, lo bien que la hicieron sentir los comentarios de aceptación de otros compañeros y la facultad de llevar sus prendas de vestir con libertad, así esta prenda haga parte del universo normativo institucional del colegio.



El segundo caso es el de tres estudiantes de grado 10°, que decidieron mandar a hacer la camiseta de su uniforme sin cuello, por diferentes razones:

Yo mandé a hacer mi uniforme diferente porque yo me siento más relajado así, ese cuello me estresa y yo lo compré así, yo dije me lo hacen sin cuello y a mí me lo hicieron. Es que lo más importante es sentirse mejor, sentirse bien y además uno viene a estudiar, no viene a nada más sino a estudiar

Relato 11

Yo la traje fue en la clausura de noveno, yo la mandé hacer, porque ese cuello a veces a uno lo estresa mucho, no lo deja como que tener como aire. Cuando a mí la coordinadora me llamó, le dije yo, es que a mí este buzo no me impide aprender y estudiar, pregunte que yo aquí no tengo ningún problema.

Relato 11

No pues yo lo hice porque la verdad me quería sentir diferente y pues ese cuellito hay que estárselo acomodando y que no, entonces como que quería cambiar. Ser diferente es bueno, de todas maneras uno siempre que con lo mismo no, y uno brega a hacer las cosas con lo que uno se pueda sentir más cómodo.

Relato 11

Los tres estudiantes que hicieron cambios en el uniforme, también comparten el gusto por sentirse bien, resaltan la comodidad y el deseo de sentirse diferentes, pero también resaltan que su diferencia en la presentación personal no interfiere en su condición de estudiante.



*Uniforme tradicional con
cuello*



*Uniforme transformado sin
cuello*

Pues si uno está viniendo acá que todo gomelo, digámoslo así, es para verse mejor, que para las niñas, y que va a conseguir novia, pero no quiere decir que se va a descuidar en el estudio, normal uno quiere verse mejor, pero uno sabe siempre tiene que estar pendiente de lo que viene a hacer. Es que en el colegio cuando llegué al salón, a que con ese arito quedé más bonito de lo que estaba, me han dicho.

Relato 11

Porque hay muchachos que les gusta hacerse sentir, por ejemplo para que las mujeres lo miren, para que sepan que no tienen que ser como el resto, sino uno mismo, resaltar, a las mujeres les gusta. Porque las mujeres ahora miran ya, ellas ya no quieren lo mismo, quieren es buscar y seguir buscando diferente cosas. En la comodidad, si también en eso, muchas cosas, comodidad, como ser diferente, lo de las mujeres pues uno da como una mejor apariencia.

Relato 11

Los estudiantes que le cambiaron el cuello al uniforme introducen otro motivo para hacer cambios en la forma de vestir: el interés por verse atractivo a las mujeres.

Yo creo que, como te dije, soy uno de los pocos que buscan esa rebeldía, yo fui punkero, usé mi cresta, usé mis botas, pero yo me di cuenta que la idea no es la apariencia, sino las ideas. Hoy en día me di cuenta de eso y mira que he conseguido más felicidad, entonces yo creo que para volver al tema, hay que reconocerle al estudiante, eso es lo que ha hecho que las instituciones cambien. Si el estudiante quiere algo busca la manera de lograrlo, el estudiantes es sin miedo, el estudiante la sopa que no le gusta no se la toma, los profesores tienen que reconocer que para bien o para mal el estudiante cuando quiere algo, como sea lo consigue. En las instituciones educativas los estudiantes, aunque cueste aceptarlo, somos los que movemos todo, y cuando los estudiantes

decidimos a luchar y a tumbar una ley hemos demostrado que los estudiantes somos capaces, sin importar nada.

Relato 5

Este estudiante destaca que la vinculación a grupos y la adopción de determinados estilos es una señal de rebeldía. En esto coincide con otros alumnos, que destacan que su forma de presentarse a los otros hace parte de un interés por diferenciarse del común de la gente. Acompaña este argumento con el de la gran capacidad que, según él, tienen los jóvenes para transformar y no aceptar aquello con lo que no están de acuerdo.

Las explicaciones que dan los estudiantes a la modificación de su uniforme evidencian la afirmación del sujeto sobre su cuerpo; con las transformaciones a su uniforme los estudiantes construyen estrategias de visibilización, de diferenciación y de distanciamiento. En estos casos la introducción de “algo novedoso” a la apariencia corporal, expresa que los alumnos están haciendo una construcción de sí mismos (Cabra, 2010). La tensión por el uniforme devela la enorme creatividad que los jóvenes aplican para singularizar unas prendas dirigidas a la unicidad de cuerpos en el escenario educativo. Formar la subjetividad, en este sentido, significa desplegar la singularidad subjetiva, “abrir las vías para que los individuos se desarrollen desde sus propias coordenadas existenciales, desplegando sus capacidades a partir de una auto-referencia subjetiva, es decir, de la reflexión sobre su propia libertad. (Cubides, 2004).

Los cambios en el uniforme constituyen la ruptura con el canon institucional que emerge de la desacralización del cuerpo y los símbolos, a partir de representaciones divergentes a la institución. En este sentido, el desafío de la escuela es construir nuevas prácticas y representaciones culturales de pertenencia, por medio de dispositivos inclusivos que valoricen prácticas, símbolos y creencias juveniles como expresiones imprescindibles en la constitución de individuos autónomos y responsables (Falconi, 2004).

Los relatos de los estudiantes dan cuenta de “sujetos corporizados” que hacen del reconocimiento de su singularidad el eje de la subjetividad (Yáñez, 2010); en la escuela el cuerpo se torna en una muy buena opción para trazar referentes de existencia; más que un asunto ligero o frívolo, el cuerpo es un vector relevante para la configuración de la subjetividad. Las manifestaciones de singularidad que muestran los alumnos se entienden dentro de procesos de socialización escolar, que conducen a una individualización creciente en la medida en que cada joven hace parte de campos sociales diferentes; pues las sociedades contemporáneas han sido atravesadas por una tendencia estructural a la singularización. Sin embargo, en esta investigación se estableció que en la escuela se presenta un fenómeno muy interesante. Por un lado, los jóvenes estudiantes no paran de denunciar la arbitrariedad de decisiones que no traten de la misma manera a todo el mundo, pero por el otro, exigen con mucha vehemencia el respeto a la personalidad de cada uno. Mientras se rechaza cualquier acción que cuestione la igualdad, la aplicación institucional de criterios de homogenización se considera abusiva (Martucelli, 2010). Si bien a los alumnos les molesta que haya tratos preferentes en el colegio que lesionen el derecho a la igualdad (Ver capítulo IV, Defensa de la justicia y la equidad), también les molesta que se cuestionen sus peculiaridades, para lo que usan dos argumentos: no querer parecerse a la mayoría, y la comodidad y el bienestar personal, como lo evidencian los relatos transcritos,

La tensión entre identidad y diversidad planteada por los estudiantes es una de las mayores tensiones presentes en las sociedades contemporáneas, por los procesos de mundialización de la cultura que han exacerbado la búsqueda de referentes identitarios, en la que se combinan tanto la resistencia a procesos de uniformización, como la apropiación de variados modelos culturales que circulan en los medios de comunicación y las diferentes interacciones que establecen los sujetos en prácticas sociales (Herrera, 2009). La singularidad de los alumnos es la expresión de la sociedad en que vivimos, atravesada por movimientos estructurales de mayor singularización, que produce una profunda transformación de nuestras sensibilidades sociales. *“Los individuos no cesan de singularizarse y este movimiento de fondo se independiza de las posiciones sociales, las corta transversalmente, produce el resultado imprevisto de actores que se conciben y*

actúan como siendo más y otra cosa, que aquello que se supone les dicta su posición social” (Martucelli, 2010, p. 16).

En este estudio donde la defensa de la singularidad se considera una expresión que evidencia la construcción de subjetividad, se ha visto con claridad la necesidad de reconocer la singularización creciente de las trayectorias personales, el hecho de que los alumnos tienen acceso a experiencias diversas a través de las cuales se quieren singularizar, aun cuando ocupen posiciones sociales similares.

6.1.2 Expresiones de autonomía

La defensa de la autonomía personal fue la segunda expresión del primer grupo que evidenció la construcción de subjetividad política que se identificó en los estudiantes con los que se trabajó. Una de las formas a través de las cuales estos jóvenes muestran que han adquirido autonomía es su forma de actuar o de expresarse en la escuela. A continuación se presentan algunos relatos de estudiantes en los que esta autonomía se despliega en forma de definición de sí y de significación y re-significación como sujeto político.

Cada tres o cuatro meses yo citaba a los representantes de grado y consejeros de bienestar para una reunión para hacer la preguntas sobre sus necesidades, yo preguntaba cuáles son las dificultades que ustedes ven en la institución, y decían bueno, que hay problemas de goteras, que esto está dañado, entonces mi papel es como de informarle a los directivos las necesidades, los arreglos, mandé una solicitud para el arreglo del salón de idiomas de once de la mañana. Me han tenido mucho en cuenta para la solución de estos problemas, se han tapado goteras, se han pintado paredes. El gobierno escolar es muy importante porque le permite a los directivos conocer la perspectiva de los estudiantes, son muy importante nuestras funciones tanto para los directivos como para los estudiantes, ya que se ve que hay unas personas que están

representando a los estudiantes, que están valiendo sus derechos, están siendo personas, estamos trabajando a favor de ellos.

Relato 10

Si bien el argumento de la Ley aflora contantemente y mueve a los estudiantes a llevar a cabo algunas acciones jurídicas propiamente dichas, hay que decir también que normalmente tienen iniciativas y requerimientos por la vía del diálogo, requerimientos a través de las instancias institucionales regulares, que consideran corrientes y naturales. Por tal razón, no entienden que no sean aceptadas y rechazan las negativas: a continuación se presenta otro fragmento del relato 2 sobre el caso del ingreso de un televisor a una institución educativa. La situación generó reclamación de derechos, por las sanciones disciplinarias impuestas a los estudiantes. El caso ya fue expuesto en el capítulo IV sobre reivindicación de derechos.

En el caso del televisor la entrada fue que nosotros muy cordialmente le pedimos permiso al rector y nos dijo que no sabiendo que todos ya estábamos afuera, pues la mayoría, todo el colegio estaba afuera y pues un partido de selecciones si me entiende a todo mundo le gustaría vérselo, entonces él nos dijo que no, entonces el compañero Dijo que él mandaba por un televisor, entonces nosotros le dijimos que sí, nosotros fuimos por el televisor y un compañero lo entró, y nosotros abrimos el salón con un palo, abrimos nos metimos para allá y llamamos a todo el colegio a todos lo que cupieron y los metimos allá, cuando bueno entonces el rector, a no fueron unas profesores y nosotros cerramos la puerta y no nos dijeran nada y unos lo veían desde afuera otros de adentro cuando empezó perdiendo Colombia bueno, cuando el Rector llegó y en esa hicieron un gol y el rector se paró frente al televisor nadie le paro bolas, ni le hizo caso y él se fue, entonces nosotros seguimos viendo el partido.

Relato 2

Pues no es justo, pues todo el mundo con ganas de verse el partido, y al ver que no dejaron pues a uno le da un poco de rabia, pues, no era ni mayor cosa era solo poner un videobeam y poner a ver el partido y es más el Rector dijo que no quería que se lo viera nadie, él dijo que no podía, él dijo no quería que nadie se lo vea, era solo un capricho de él.

Relato 3

En este relato sobre el acontecimiento de la entrada de un televisor sin permiso para ver un partido de fútbol, los estudiantes dicen actuar por su cuenta por tres razones: porque sienten que como jóvenes tienen derecho a divertirse, porque sienten que no afecta a nadie, ni a su proceso de formación ver el partido, pero muy especialmente, porque dicen no estar dispuestos a aceptar la imposición y capricho del rector. Lo que indica que cuando los jóvenes sienten que las razones de los adultos no son suficientes, son arbitrarias o son autoritarias, ellos sencillamente no las acatan y las ignoran, sin reparar en que incumplen las normas del establecimiento educativo.

Las opiniones y las acciones de los estudiantes de secundaria aquí expuestos, permiten inferir un proceso de redefinición y de significación entre exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas imponen (Alvarado y Ospina, 2007). Los procesos de subjetivación pasan por la recuperación de la autonomía, entendida como la capacidad de pensar por sí mismo, sin desconocer al otro, y reconocer, crear y disponer en la práctica los principios que orientan la vida. En este estudio entendemos la autonomía como la capacidad de pensar y de actuar con otros jóvenes y con los adultos desde sus propias posturas, en diversos escenarios de su cotidianidad.

Entonces como para agregar ahí, como cuando, digámoslo, pongámosle un ejemplo familiar cuando un padre evoluciona tiene, hace una familia, hace una familia y tiene hijos, vemos como que el papá va quedando atrás en el tiempo porque va a ver algo nuevo siempre va a ver nueva música, nuevos bailes,

nuevas modas, entonces, el hijo va creciendo y va teniendo esas nuevas herencias, va heredando todo lo nuevo, mientras que el papá va quedando en lo antiguo, en lo que antes le parecía a él no es que, bailar era chévere no es que esto y esto se queda en sus conocimientos, lo que él creía que era más lógico, pero entonces por eso, hace que el padre tiene que evolucionar con sus hijos, por eso es que a veces cuando digamos un papá, digamos tienen un hijo de 15 años, el papá trata de cómo ser él porque hay que evolucionar con los hijos, entonces eso es lo que sucede. Entonces yo creo que el estudiantado y la sociedad pues en general se cansan de ver como las mismas cosas y se cansan de ver que ellos tienen ideas diferentes que no se les permite, entonces las generaciones van cambiando, exacto. Antes el voto a la mujer no se le permitía hasta que una persona con ideas locas llegó y dijo es que la mujer también tiene derechos y vamos a hacerlo así cierto, entonces las cosas tienen que ir cambiando y se tienen que convertir, antes la religión católica era la única que, gobernaba, pues gobierno absoluto, entonces las cosas depende su cambio de tiempo o de años, tienen que cambiar porque las mismas personas, también cambian y deciden que las cosas tienen que cambiar

Relato 5

Las palabras del estudiante resaltan la importancia del cambio, justifica las acciones de los jóvenes movidas por el deseo de dicho cambio, y subraya la importancia de que los adultos, tanto en la familia como el colegio, también cambien, “*evolucionen*”. Este cambio se plantea como una necesidad, como un deber hacer para convivir y comprender el mundo juvenil. El contenido y el tono de algunas peticiones que hacen los estudiantes – en el marco de una acción judicial como la tutela o un derecho de petición o en una nota informal, una queja-, para que mejore el colegio, dejan vislumbrar como afloran expresiones de autonomía.

Fecha	Grado del estudiante	Contra quien es la queja	Recibe la queja	Contenido de la queja
22 de febrero 2013	8°	Profesor	Coordinadora de convivencia	Yo estaba parada al lado del escritorio del profesor y él llamó a lista, y cuando llamó a un compañero, él no escuchó por la bulla y le puso falta, y yo le dije que estaba en la parte de atrás, y me dijo que dejara de ser tan metida y me fuera a sentar y estrujó a una compañera. (Queja de una estudiante).
6 de febrero 2013	6°	Profesor	Coordinadora de convivencia	Señorita coordinadora, la presente es para informarle que en el grado 6° no dejan dar clase y son los mismos repitentes, a ver si usted puede hacer algo o cambiarlos a otro salón, porque el profesor no hace nada, él no hace respetar la clase. (Queja de una estudiante).
31 de mayo de 2013	6°	Profesor	Coordinadora de convivencia	Buenas tardes, coordinadoras, la presente es para informarles que yo no entré a la clase del profesor porque es que hacen mucho ruido y yo no me aguanto esa bullaranga diario que me toca con ese profesor,

llego a mi casa a tomar pastas.

Gracias por su atención

(Queja de una estudiante).

3 de marzo de 2013	6°	Profesor	Coordinadora de convivencia	Se presentan las tres niñas y dicen estar muy preocupadas por la indisciplina que se presenta en la clase del profesor, además nos da pesar de la forma como los compañeros tratan y le contestan al profesor. (La coordinadora transcribe la queja).
22 de febrero de 2013	6°	Profesor	Coordinadora académica	Se presenta un estudiante y manifiesta que las clases del profesor son un desorden y permite que los niños griten y griten, entonces él también levanta la voz, y se forma más desorden a unos nos duele la cabeza es imposible estar en estas clases. (La coordinadora transcribe la queja).

Cuadro 12. Peticiones informales a coordinación de la institución educativa

Estos testimonios enviados a la coordinación de uno de los colegios de manera informal, en un papel, son un ejemplo de las formas en que aflora la autonomía en los estudiantes. Las quejas expresan la preocupación de los estudiantes por la falta de

condiciones adecuadas para su aprendizaje. La opinión generalizada es que la clase no se desarrolla normalmente, por la indisciplina, el desorden, los gritos, el exceso de ruido, todo lo anterior atribuible a las deficiencias de los profesores para garantizar el orden. Se considera novedoso que los estudiantes tomen la iniciativa de solicitar que se cree un ambiente que garantice su aprendizaje, lo que los desmarca de una opinión muy generalizada entre maestros, que ya había sido identificada en la investigación, de que los estudiantes no quieren estudiar; por el contrario, estos alumnos lo que exigen es que las autoridades escolares ejerzan sus funciones y se encarguen de vigilar las aulas y garantizar los espacios de aprendizaje. Los reclamos de estos estudiantes los muestra no sólo como poseedores de los derechos que la Ley les ha reconocido, sino como sujetos activos que exigen ser protegidos y respetados como interlocutores que asumen tareas en la sociedad y pueden configurar sus vidas por sí mismos.

De acuerdo con Martínez y Cubides (2012), hay dos elementos muy importantes en la construcción de subjetividad política de los jóvenes estudiantes de secundaria: la capacidad y el evento. La capacidad como fuerza de acción que se instala en el sujeto para activar, promover o posibilitar un aumento de su poder para disentir, movilizarse y provocar una alteración en la cotidianidad. “Alter-acciones”, acciones que suceden tanto en el campo reflexivo como en el de la acción. El evento es un factor de agencia. Se llama agencia a aquellas fuerzas – acciones y expresiones que activan, promueven o posibilitan una alteración en la cotidianidad del sujeto, tanto en la forma de pensar como en las acciones que realiza y que producen un aumento de su poder, acciones propiciadoras y movilizadoras para la emergencia o fortalecimiento de otras capacidades en el sujeto. En el caso de los estudiantes de secundaria, la legislación colombiana y la legislación educativa, con el reconocimiento de derechos, son claros factores de agenciamiento.

En consecuencia, la inclusión de las dos expresiones anteriores, la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía, se lleva a cabo porque se entiende que la subjetividad de los estudiantes de secundaria se constituye con otros, pero se reconoce la posibilidad de sí sobre sí, es decir, un trabajo de ejercicio en la constitución de la propia

subjetividad como un ejercicio ético de reconstruirse, de pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no solo como auto-evaluación, sino como posibilidad de interrogar a la verdad y lo que se les ha dicho que son.

Las peticiones de los estudiantes recuerdan la importancia de la vinculación de lo organizativo y lo pedagógico en los colegios. Para Etelvina Sandoval, la gestión pedagógica de los planteles es el enclave fundamental de los procesos de transformación, constituye el principal espacio que se debe transformar, incorporando desde aspectos políticos y estructurales, hasta la cultura colectiva de la escuela y su actuar cotidiano, que incluye lo administrativo, lo pedagógico y lo particular de los sujetos que en ella intervienen. *“La tendencia es plantear una nueva forma de organización escolar donde exista una redefinición de papeles. En ella el de los directivos está vinculado al liderazgo pedagógico y a la consolidación del equipo escolar, reconociendo que existe una imbricación entre los aspectos administrativos y pedagógicos sobre la que se debe trabajar de manera paralela”* (p.270-271). Esta es una perspectiva innovadora que reconoce el valor de las actividades que cada sujeto desarrolla en la escuela en su articulación a un fin común: mejorar la calidad de la educación que se imparte en cada escuela.

La defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía pueden entenderse también como la expresión de fenómenos como el que Ulrich Beck y Elizabeth Beck denominan individualización: la liberación de los roles tradicionales, el desdibujarse de las clases sociales basadas en el estatus, los cambios en la estructura familiar, las condiciones de vida, las actividades de ocio y la distribución geográfica de las poblaciones. *“La individualización es un concepto que describe una transformación estructural, sociológica, de las instituciones sociales y la relación del individuo con la sociedad”* (Beck y Beck, 2003, p. 339).

Estos mismos autores (2003), sostienen que la lucha diaria por una vida propia se ha convertido en la experiencia colectiva de nuestras sociedades, y que la ética de la realización personal es la corriente más poderosa de nuestros días. El ser humano

decididor y configurador, que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una entidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo. Mientras que antes la cultura se definía por las tradiciones, hoy debe definirse como un ámbito de libertad que protege a cada grupo de individuos y tiene la capacidad de producir y defender su propia individualización. Según estos autores hay varios factores que le dan importancia a la cultura del yo: *“la apuesta en escena del yo, en los procesos de creación de los estilos de vida estéticos, y la conciencia interiorizada y practicante de la libertad”* (p.100).

6.2 La interpelación del orden establecido

6.2.1 Percepción de Desajuste o fractura del ejercicio del poder y las normas

Otra de las expresiones que evidenció la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes fue la percepción de desajuste con el ejercicio del poder y con las normas. Este desajuste se hizo evidente en dos manifestaciones: inconformidad con el ejercicio del poder y el sistema normativo y un deseo explícito de modificaciones en estos dos aspectos. Los datos que se presentan a continuación así lo dejan ver:

Un estudiante presenta apelación a una sanción disciplinaria, con los argumentos de que no se respetó el debido proceso, se desconoció lo estipulado en el Manual de Convivencia del colegio y no tuvo una la oportunidad real de defensa.

En el momento en que me presenté con mi acudiente el día viernes 7 de septiembre, fui remitido a la Coordinación y de allí fui enviado al Comité Institucional de Convivencia Escolar. Me dijeron que dijera que era lo que había pasado; yo les conté entonces, miraron el observador en el cual no había observación alguna en mi hoja de vida; los profesores dieron su opinión, el director de grupo dio referencias que yo era un buen estudiante, que no tenía anotaciones en el control, que tenía buenas calificaciones. En esta diligencia no se dejó presentar pruebas ni descargos, ni siquiera se preguntó si las tenía

ni nada de eso. Esta audiencia como que fue un mero formalismo para legitimar después la sanción que me impusiera el rector

*Recurso de reposición y subsidio de apelación por falta disciplinaria
(Estudiante de Cartago)*

El estudiante cuestiona el procedimiento usado por la institución educativa para seguir el debido proceso, reconoce que tuvo derecho a expresarse sobre aquello que se le acusa, pero también recalca que el procedimiento es meramente retórico, ya que no se tiene realmente en cuenta lo que él dice ni sus pruebas a la hora de imponer la sanción por las faltas.

En el siguiente fragmento, un estudiante muestra su inconformidad ante la posibilidad de que los docentes y los directivos docentes castiguen a aquellos alumnos con dificultades académicas (pierden materias) o que han tenido comportamientos de indisciplina sacándolos de la selección de microfútbol hasta que mejoren:

No, yo estoy de acuerdo que los profesores, el rector, la coordinadora opinen sobre la selección, ellos nada tienen que ver, no dan una moneda, no dan un uniforme, no dan un minuto, con qué derecho vienen a opinar a quien meten y a quien sacan, quien juega y quien no juega. Por ejemplo en este periodo las llevaba todas mal, perdí bastanticas pero pues pienso recuperarlas, para no tener muchos inconvenientes porque yo quiero ir a ese departamental, pero igualmente yo pienso como le estaba diciendo, eso como es un departamental, no iría tanto el permiso del colegio sino con los padres porque nosotros vamos a representar a Ansermanuevo.

Relato 2

El estudiante dice que debe haber restricciones al ámbito de opinión de las instituciones educativas. Según él, hay asuntos en los que el colegio no debe intervenir, ya que hacen parte su vida personal, y aunque su rendimiento académico no sea el

mejor, los docentes no tienen derecho a opinar sobre ellos. Desde su punto de vista, nada tienen que decir de lo que pasa en el seleccionado deportivo quienes nada aportan a él.

A continuación un estudiante que además ejerce las funciones de personero, destaca que él y sus compañeros se han concientizado de la importancia de participar en la institución educativa, que se han dado cuenta de que si opinan, pueden tener incidencia en lo que pasa en la institución educativa:

Que los estudiantes se han dado cuenta que la política no necesariamente es esa que nos muestran los politiqueros; nosotros ya pensamos que la política es en si la participación, si yo participo en una actividad académica estoy generando política, en una actividad deportiva también estoy generando política, los estudiantes han visto necesidad de ser una persona amante a la política, que quiere hacer respetar sus derechos, eso es diferente a ser politiquero. Se han dado cuenta que ellos también pueden participar en esa política, pueden ser personas que también aporten ideas, que den soluciones, que critiquen, que pregunten y ayuden con su veeduría a que el colegio sea mejor.

Relato 10

El estudiante caracteriza la participación de los estudiantes en el gobierno escolar y en otras actividades como una acción política, que hace contrapeso al ejercicio del poder de los docentes y los directivos docentes. Subraya que cuando los estudiantes *participan e intervienen en las decisiones de la institución* logran que sus ideas sean escuchadas y además tenidas en cuenta.

Sin embargo, algunas ideas como las expresadas aquí por los estudiantes cuestionando el orden establecido, no son siempre bien recibidas en el entorno educativo. Algunas de ellas influyen en el aumento de un ambiente conflictivo en los colegios. Para Paulín (2011) una de las aristas de la conflictividad en la escuela actualmente es el modo en que los adultos ignoran la tensión entre las identidades del

sujeto “joven” y la del sujeto “alumno”. Esto se observa en el orden normativo de la escuela secundaria, en el cual *“las regulaciones sobre jóvenes operan sobre la identidad del alumno sin avanzar en la adecuación de la escuela a la vida social de las chicas y los chicos que la habitan”* (p. 83).

Los dos primeros relatos presentados develan la inconformidad de los jóvenes con acciones que ejecutan las autoridades escolares en el ejercicio del poder, pero el Relato 3 introduce un elemento interesante: la concientización de los alumnos de que con su participación y sus acciones, muchas cosas en la escuela pueden cambiar. Visto desde esta óptica y siguiendo a Piedrahita (2012), en los procesos de producción de subjetividad juvenil en la escuela, se presentan movimientos de fuga, acciones de rechazo a la forma como se ejercita el poder y funcionan las normas en los colegios: lo anterior desencadena conflictos, y expresa un movimiento o desplazamiento en el pensamiento crítico de esta generación de jóvenes con respecto a generaciones antecesoras.

Los testimonios evidencian que en tanto acto de ruptura o fractura con lo instituido, la subjetivación implica un movimiento, un desplazamiento, una fuga respecto a la normalización y homogenización que objetiva el poder en la escuela. Algunos cambios introducidos por la legislación han influido en la formación de subjetividades políticas porque se ha hecho efectiva la participación y el cuestionamiento de los estudiantes en la vida institucional, con la creación y ampliación de la experiencia política. Así pues, la subjetivación de los estudiantes de secundaria juega un papel importante en la falta de identificación con el aparato normativo de la institución educativa; también cumplen un papel importante nociones como la igualdad, la reciprocidad y la justicia, así como el valor social que los estudiantes le dan a la escuela y a la educación que en ella se imparte (Bonvillani, 2012).

En el siguiente relato el estudiante hace su propio diagnóstico de lo que ocurre con los maestros:

“Entonces eso es lo que está pasando con los maestros; ven muchos comportamientos de los jóvenes como tabúes, les da miedo aceptar las ideas de los estudiantes porque de alguna manera todavía prima en ellos, esa ideología tan conservadora y religiosa que ahora años que imponían, tanto así que se vuelven muy totalitaristas. Los maestros es donde está ese choque entre los maestros y los estudiantes, entonces un estudiante le corrige al profesor, porque he visto casos y el profesor se siente ofendido, oye pero ¿cómo usted me va a corregir, si yo soy aquí el profesor? Entonces es como ese miedo hasta que los profesores no dejen ese miedo y no den cuenta de que la tecnología va avanzando, la sociedad va avanzada y que todo va cambiando, esa batalla entre estudiantes y profesores va seguir, aunque hay que reconocer que hay unos profesores que si han cedido bastante y se han adecuados, se han adecuados su pedagogía al sistema actual”.

Relato 5

El estudiante resalta que las conductas autoritarias de los docentes y los directivos del colegio tienen que ver con sus ideas y conductas conservadoras. Según el relato, los docentes no valoran positivamente que un estudiante se destaque sino que por el contrario ven esto como un peligro a su autoridad y a su lugar de orientador frente a otros alumnos, lo que causa enfrentamientos pues unos y otros tratan de imponerse y de no dar su brazo a torcer. Testimonios como los del estudiante reflejan los argumentos de Falconi (2004), según los cuales, en muchos casos, docentes y directivos interpretan las prácticas de los jóvenes en la escuela como un signo de su pérdida de autoridad. No obstante, este es un proceso que supera lo meramente individual para inscribirse en una crisis de sentidos institucionales. Es la crisis de lo escolar, que deja inermes a los actores que en ella están sumidos. El enojo que provoca a un maestro que un alumno lo corrija puede leerse como un acto de impotencia frente al colapso institucional, ante el hecho de que su saber sea puesto en tela de juicio. Los maestros buscan restaurar el dispositivo escolar mediante la imposición de una severa heteronomía de saberes, valores y significados y la sumisión ante la autoridad escolar tradicional.

Aunque el siguiente texto hace parte de una reclamación de los padres de familia de un estudiante de primaria, se incluye en este capítulo porque responsabilizan a la maestra de no contribuir con el proceso de adaptación de su hijo, no seguir el conducto regular contemplado en el Manual de Convivencia y expulsar a su hijo, en lo que consideran una clara violación de los derechos del estudiante.

*“La presente es para contarles que el estudiante ha venido a nuestro hogar con comentarios sobre tratos inadecuados por parte de la profesora, al contarme me he dado cuenta que el niño no tiene buena atención de su autoridad lo que ha permitido que el niño tenga que defenderse de sus compañeros, haciendo que su profesora tome una inadecuada reacción, logrando que el menor pierda el control y se disguste más, todo ha llevado a que el estudiante sea expulsado de la institución sin ningún dictamen médico, ya que la institución cuenta con sicólogo , ya ha pasado cerca de un mes y nunca llegó la citación del mismo”.
Queja por maltrato de la docente y expulsión injustificada, y solicitud de reintegro (Cartago).*

Los padres de familia del alumno se quejan del proceder de la docente, sugieren que el niño ha tenido que defenderse de sus compañeros porque la docente no le ha dado la atención que requiere y no se le ha dado un tratamiento pedagógico ni psicológico adecuado a sus dificultades, y además, se le ha expulsado.

En el siguiente fragmento un grupo de estudiantes de grado 8° argumentan razones afectivas para no ser cambiados de grupo en caso de una fusión¹⁹. Argumentan que en ejercicio de sus funciones, el rector debe dar solución a su problema.

“Cordial saludo

¹⁹La fusión de grupos en una medida que toman los directivos de las instituciones educativas cuando hay pocos estudiantes generalmente entre 25 y 30 y las secretarías de educación expresan que no se nombrarán más docentes. Generalmente las fusiones causan malestar en los estudiantes en los mismos docentes, especialmente cuando estas se hacen, cuando ya ha comenzado el año lectivo, porque implican la reacomodación de horarios, asignación académica, salones de clase.

Señor rector y/o coordinadores: en la presente les queremos informar que nosotros los alumnos del grado 8°D, no estamos de acuerdo con las medidas que ustedes están tomando, que distribuyan el grupo no debería ser su única opción, si el profesor de matemáticas no ha llegado no es nuestra culpa y además el rector tiene la obligación de conseguirnos los profesores, nosotros hemos compartido casi un año juntos, nosotros no nos queremos separar, esperamos que nuestra solicitud sea aprobada.

Esperamos pronta respuesta”. Firman 25 estudiantes.

Además de usar como argumento el deseo de mantener los lazos afectivos que han construido durante el año lectivo, los jóvenes consideran que no son culpables de las fallas administrativas que han provocado la tardanza en el nombramiento de nuevos docentes y por lo tanto no deben ser los más perjudicados por dichas fallas. Desde la óptica de Paulín, Tomasini y Nocetti (2011), la conflictividad en la escuela secundaria emerge con mayor intensidad a partir del ensanchamiento progresivo de la brecha entre las expectativas y sentidos asignados a la escuela por parte de los educadores, los estudiantes, las familias y la sociedad en general. La investigación empírica demuestra que lo que hoy llamamos sistema educativo es un agregado institucional, fragmentado, donde es difícil reconocer sentidos compartidos. Los testimonios aquí incluidos muestran una explosión de sentidos, cada uno de los cuales se construye en el diálogo entre las expectativas, las estrategias de los sujetos y los recursos institucionales. A lo anterior se agrega que las transformaciones en las relaciones inter-generacionales introducidas por la modernidad, desestructuran las formas tradicionales de autoridad, reduciendo la capacidad de los adultos para regular las interacciones con los alumnos en el medio escolar.

A continuación se presentan otros documentos que inicialmente no habían sido contemplados como fuente de información dentro del diseño metodológico de la investigación. Sin embargo, al examinarlos con mayor detenimiento, se hizo evidente su valor para sustentar los argumentos sobre las expresiones que evidencian la

configuración de subjetividad en los estudiantes. Este es un documento obligatorio en todas las instituciones educativas que cambia de denominación de una a otra: el “observador”, “anecdótico” o “agenda”, sirve, en principio, para registrar los actos, positivos y negativos, de cada uno de los estudiantes de un curso. Hoy en día es usado principalmente para registrar las faltas de los estudiantes que eventualmente pueden ser usadas en un proceso disciplinario. Lo que se presenta a continuación son algunas observaciones tomadas de los observadores de estudiantes de distintos grados en una de las instituciones educativas en el año 2013, en las que los estudiantes refutan al maestro que la escribe, o se niegan a firmarlas.

Estos documentos son valiosos porque evidencian muchas de las transformaciones de la escuela secundaria actual, particularmente la emergencia de subjetividades políticas. De forma contraria a lo que pasaba décadas atrás, donde el observador era visto con pánico en los colegios²⁰, aquí ya no tiene ninguna función coercitiva; los alumnos no sólo lo firman sin ningún problema, sino que a su vez lo utilizan, bien sea para desafiar la autoridad del profesor, para mostrar su desacuerdo con él y hasta para burlarse del mismo.

²⁰ El observador del alumno era conocido como el “libro negro” al que muchos estudiantes le temían, era usado en los colegios para registrar a quien cometía faltas, la conflictividad que ha emergido en la escuela hizo que fuera usado para evidenciar faltas disciplinarias de los alumnos, pero en algunas instituciones, su uso se ha banalizado, ya no asusta a nadie y los maestros creen que diligenciarlo es un requisito que no sirve para nada, porque la legislación escolar favorece a los alumnos, sin importar las faltas que comentan

FECHA	GRADO	OBSERVACION	COMENTARIO REALIZADO A LA ANOTACION
3 de septiembre de 2013	11°	El estudiante llega tarde a clases, pide permiso después para ir al baño y no se le permite porque acabaron de entrar del descanso, más sin embargo se sale sin permiso de clase de cálculo.	No estoy de acuerdo porque es una necesidad física.
6 de junio de 2013	11°	La estudiante no entra a clase de ética y a la dirección de grupo, no se supo de ninguna justificación.	Pues la verdad a mí me dijeron que solo era dirección de grupo y que era para decir las materias que estábamos perdiendo y pues yo ya sabía. En ningún momento dijeron que usted iba a dar clases.
1 de agosto de 2013	11°	No colabora en clase, habla mucho, se distrae con las compañeras, no atiende a las explicaciones, se le	No estoy de acuerdo.

		sugiere un cambio de actitud frente a las clases.	
Abril 3 de 2013	6°	No trabaja ni participa en clase de sociales.	No le firmo.
4 de Septiembre de 2013	6°	El estudiante no respeta las normas de orden y cumplimiento del reglamento del manual de convivencia.	El profesor me apunta en el observador porque yo no le hice caso, porque me gritó y me dijo que no pasaba de sexto y me insultó.
20 de Agosto de 2013	7°	Le pegó un golpe en la cara a un compañero y cuando el niño pone la queja, utilizó palabras soeces y toma una actitud muy negativa cuando se le llama la atención. Se la pasó durante la clase silbando y cuando se le dijo que se le haría la observación dijo donde hay que firmarle. (sic).	En el correctivo el estudiante escribió. No escribo nada y no le firmo.
18 de Octubre de 2013	6°	Al alumno se le llama la atención por desobedecer al profesor de inglés y tratarlo	Y se me aletió porque no dice, diga todo, porque no dice que se me aletió y me gritó.

		de viejo, el profe le pregunta que si acabaron el trabajo y dijo oigan a éste.	
4 de octubre de 2013	6°	El estudiante se levanta del puesto y no participa en las actividades pedagógicas.	Lo que pasa es que uno no entiende la letra del profesor.
18 de octubre de 2013	6°	Se le llama la atención al estudiante por desobedecer al profesor y se para demasiado del puesto.	Yo no agredí el profesor, solo le quité la mano de encima mía porque me estaba estrujando.
31 Octubre de 2013	6°	El estudiante ingresó tarde a clases.	No, eso no fue así, me fui al baño y el profesor me anotó y yo le dije que me anotó por nada.
28 de Octubre de 2013	6°	El estudiante crea indisciplina, charla demasiado y trabajo poco.	Yo estaba esperando que una compañera terminara el cuento y le estaba parando bolas a un compañero que me pidió un favor y por eso me anotaron, pero eso no es así.
30 de Septiembre de 2013	6°	Pronuncia palabras groseras en el salón de clases.	Falso

4 de Abril de 2013	7°	No realizó actividades, estaba jugando con un celular, hace dibujo en el cuaderno de un compañero.	Mentira
22 de Octubre de 2013	7°	Hace indisciplina en clase de matemáticas, tirándole pedazo de borradores.	Yo no tiré borradores, el profesor se equivocó.
2 De Mayo de 2013	7°	Se presenta la acudiente para dialogar sobre el desempeño de su hijo, tiene bajo rendimiento en varias materias.	No quiero firmar porque es injusto.
2 de Septiembre de 2013	7°	La niña se dirige a sus compañeros con malas palabras dice “la maricada, sapo”. Lo anterior en clase de castellano.	El profesor se equivoca yo no dije sapo. ok
28 de octubre de 2013	7°	La joven llega a clases con una bolsa llena de mangos que le pasa a otra compañera para que se la	Jajajaja sabiendo que ella me lo entregó en la clase y yo en ningún momento me lo llevé para mi casa. Ok y yo no me estaba comiendo el mango ni mucho

		<p>guarde. Se hace en la parte de atrás, cuando el profesor pide la tarea no entrega el cuaderno, afirmando que se le olvidó, si trajo el de la compañera que ella lo tenía.</p>	<p>menos.</p>
<p>3 de octubre de 2013</p>	<p>7°</p>	<p>El estudiante no trabaja en clase de español, fomenta la indisciplina.</p>	<p>No le firmo</p>
<p>3 de Mayo de 2013</p>	<p>7°</p>	<p>El joven no trae implementos de trabajo para la casa, se le pide el favor que copie en una hoja y dice que pereza, también se le descubrió esculcando los libros de la docente en el escritorio.</p>	<p>mmmmmmmmmm</p> <p>mmmmmmmmmm</p> <p>mmmmmmmmmm</p>
<p>5 de noviembre de 2013</p>	<p>6°</p>	<p>La estudiante golpeó en la cara a un compañero, se agredieron mutuamente, no realiza el trabajo en clase, reclama por las actitudes de su compañero hacia ella, le dice bobo al profesor.</p>	<p>Eso es mentira</p>

15 de junio de 2013	8°	No firmo	La estudiante se acuesta en el piso del salón con un compañero a escuchar música en el aula en clase se biología.
30 de agosto de 2013	8°	Porque me lo tiraron en la cabeza	La niña fue sorprendida tirando el maletín de otro compañero al piso.

Cuadro 13. Anotaciones en el observador alumnos refutadas, comentadas, o negadas a firmar por el alumno

Las observaciones registradas contienen llamados de atención de los docentes sobre impuntualidad, asistencia a clases, la no realización de actividades, falta de respeto por las normas institucionales, interrupción del normal desarrollo de las clases, utilización de palabras soeces, agresiones físicas a los compañeros. La novedad en el observador y lo que es útil para esta investigación son las anotaciones que hacen los estudiantes y con las cuales le responden al maestro; algunos estudiantes dicen que no están de acuerdo, otros dan su versión de los hechos narrados en la observación, o justifican sus acciones, dicen que el profesor miente, o que la observación es injusta. Otros se niegan a firmar para mostrar su desacuerdo, e incluso uno de los estudiantes se burla de lo que escribió el profesor. Aunque el observador tiene un espacio para registrar los castigos a los estudiantes, éste en la mayoría de las anotaciones está vacío, solo en algunas dice, “llamado de atención”.

La lectura de las anotaciones evidencia que el observador es un inventario de las acciones y actitudes que los docentes consideran faltas disciplinarias; algunas son

descritas con mucho detalle y otras de una manera tan somera que ni siquiera queda claro cuál fue el comportamiento sobre el que se llama la atención. El punto que se quiere destacar es el de los correctivos, porque siendo *“una anotación en el observador”* un mecanismo utilizado para imponer la disciplina a los estudiantes y por tanto mejorar su comportamiento, el espacio destinado a los correctivos no es el más importante dentro del documento; el esfuerzo de los docentes se centra en describir la falta (dejar su evidencia), pero no se encuentran indicios de que ante un mal comportamiento se imponga al estudiante una sanción que lo lleve a reflexionar sobre su falta, a reconocerla como tal y a evitar repetirla en el futuro. De hecho, un estudiante puede tener diversas anotaciones por la misma falta, sin que aparezcan las sanciones correctivas.

Un docente consultado para esta investigación dice que él y sus compañeros están aburridos de llenar el observador con evidencias de la indisciplina de los estudiantes y que los directivos no ejecuten acciones para mejorar la situación. Otra docente expresó: *“Yo no sé para qué le dicen a uno que todo lo apunte, que no se puede hacer nada sin evidencias y cuando está la evidencia tampoco se toman medidas drásticas”*. Según los docentes el problema no radica en el observador y su diligenciamiento; ellos dicen hacer su trabajo, *“llenarlo”*; las fallas radican en que el Consejo Directivo²¹ y los directivos, coordinadores y el rector no imponen sanciones ejemplarizantes cuando los estudiantes indisciplinados llegan a esta instancia.

La gran cantidad de anotaciones en el observador muestra que la acción de anotar a los estudiantes, no sólo es un hecho permanente sino repetitivo, con lo que se logra poner al mismo nivel todo tipo de faltas, como arrojar un papel o levantarse del puesto, hasta agredir físicamente a alguien, robar o abandonar la institución sin permiso.

²¹Según lo establecido en la ley 115 el único organismo facultado para imponer sanciones es el Consejo Directivo. Ni los docentes, ni las coordinadoras, ni siquiera el rector por sí solo puede sancionar a los estudiantes. El consejo directivo de la institución se reúne periódicamente (lo certifica un libro de actas) a tratar asuntos que le ha delegado la ley, entre ellos los casos disciplinarios que ya han seguido el conducto regular, (anotación en el observador, citación al padre de familia, firma de compromisos del estudiante y del padre de familia). Cuando un estudiante ha pasado todas estas instancias es remitido al Consejo Directivo, del que recibirá una sanción. Según una coordinadora, pasan al consejo sin cumplir todo el proceso anterior quienes cometan faltas graves como hurtos, agresiones físicas, porte o consumo de drogas y amenazas.

En este caso, la trivialización del observador como instrumento para dejar evidencias “*del mal comportamiento de los estudiantes*”, induce a que pierda su valor formador y correctivo.

Según el testimonio de algunos estudiantes, a muchos de sus compañeros ya les da lo mismo firmar o no firmar las anotaciones; primero, “*porque no pasa nada*” así el estudiante llene las páginas que trae el formato y le pongan más páginas anexas, y segundo, porque “*allí se apunta por todo*”. Las instituciones no han establecido las faltas ni los niveles que ameriten la anotación.

Frente a las posiciones de los docentes acerca del observador, hay indicios de desacuerdos en la institución. La dificultad radica en que para los maestros lo consignado en el observador de cada alumno ilustra cómo se comporta y cómo es su disciplina, por lo que muestran su inconformidad cuando un estudiante con varias observaciones no recibe una sanción (expulsión o suspensión). Para los docentes, el observador ha perdido su calidad de herramienta de control de la disciplina por la flexibilidad de los consejos directivos.

Estudios como los de Duschatzky y Corea (2002), enfatizan que asistimos a un proceso de transformación en las representaciones y prácticas de la cultura estudiantil, debido a un declive de la eficacia simbólica de la escuela para hacer incorporar la norma y, por lo tanto, convocar las subjetividades de los jóvenes. Asistimos a un proceso de desinstitucionalización con variantes que dependen de la organización de la institución educativa y de la calidad de educación que se imparte, pero que en todos los casos influye en la *experiencia escolar*. Hay una batalla y un cuestionamiento a ciertos significados y procedimientos del dispositivo escolar que impone un único modo de actuar y pensarse como sujeto escolarizado. Por lo anterior, además de leer las demandas juveniles como un pedido de autoridad adulta, debemos leerlo como un requerimiento de la construcción normativa negociada, provisional y sujeta a cambios (Falconi, 2004). Lo que sucede en la escuela es la reafirmación de expresiones de

libertad que están empezando a hacerse realidad en la vida cotidiana y, así, están cuestionando las bases mismas de nuestra coexistencia anterior.

6.2.2 Reflexividad crítica al orden imperante

La cuarta expresión de configuración de subjetividad identificada fue la reflexividad crítica al orden imperante; aquí se ubicaron aquellos discursos y prácticas donde los estudiantes critican el orden escolar y hacen proposiciones.

El siguiente es un documento cuyo contenido fue muy dicente para la investigación. Se trata de una solicitud de una estudiante al rector, para le haga un llamado de atención a una docente por sus reiteradas faltas a las señales de tránsito en la parte externa del colegio.

El día viernes 22 de febrero del 2013, se presentó un inconveniente con una docente de la institución propietaria del vehículo con placas ITR 936, que en reiteradas ocasiones ha irrespetado a la autoridad de los patrulleros en la vía, con infracciones como:

- *Pasarse de la línea del pare.*
- *No avanzar cuando se le cede la vía*
- *Estacionarse en zonas de alto flujo vehicular.*

Además desciende del auto a discutir en tono agresivo, estos actos ameritan un llamado de atención y concientización a la docente. Firma de la estudiante.

El texto permite inferir que la estudiante reprueba que la docente utilice su condición para no cumplir la ley como cualquier otro ciudadano, y para irrespetar a la policía. Considera que si bien los hechos suceden fuera del establecimiento educativo, el

comportamiento de la docente transmite un mal ejemplo, por lo tanto convoca al rector a que como autoridad, haga ver a la docente sus errores. La estudiante ha interiorizado como principio que todos debemos cumplir las normas, y que la condición de docente debe servir para dar ejemplo, no para pasar por alto la normatividad y la autoridad.

En el fragmento que se presenta a continuación, el estudiante argumenta, con la idea de que hay que ponerle un límite a los abusos del maestro, su denuncia del profesor ante la Secretaría de Educación por maltrato, ya que de no hacerlo, éste continuará con sus agresiones físicas:

“Yo me que quejé porque yo no podía dejar así, que ese señor me siga pegando, además una compañera me dijo usted es que es bobo, vaya y ponga la denuncia, porque si eso es la segunda vez, mi mamá dijo que si eso volvía a suceder, no responde, que mi mamá dijo que él no sabe lo que ella era capaz de hacer, si le pegan a sus hijos”.

Relato 1

Este estudiante se refiere a una actitud retadora de los estudiantes frente a los docentes que antes no se veía en los colegios:

Es que antes le hablaban a uno y uno se quedaba callado, pues la época que a mí nunca me tocó ahora ya pienso, que uno puede protestar y uno tiene derecho a eso, a protestarle a un profesor, a decirle que esto estuvo mal hecho, ir a donde la coordinadora o donde el rector, hablar con él, por ejemplo un profesor le pega a uno pues yo personalmente no pongo quejas, yo mismo me desquito. Yo pienso que los maestros no deberían meterse en la selección, que no debería decir quien está y quien no está, como le digo vamos es a representar al municipio, los profesores no están dando 100 pesos por nosotros, al igual que el rector, entonces si me entiende, el esfuerzo es la profesora y el señor alcalde que son los que nos han patrocinado. La profe está

pasando su tiempo libre con nosotros, o sea el esfuerzo es de ellos, entonces no, no, no pienso que ellos deberían quitarnos ese derecho, porque el rector inclusivamente no presta el coliseo que sería solamente un día, lo podría prestar, claro que el día completo no, medio día

Relato 2

Como se había mostrado en otro aparte, este estudiante hace una crítica fuerte a la intromisión del colegio en asuntos deportivos, en los que, según él, no debe intervenir. Dice que la razón para querer sacarlo del equipo es su actitud de no quedarse callado frente a los maestros y las cosas que no le gustan; también argumenta que los docentes no tienen autoridad moral para intervenir en lo que no aportan. Muestra por el contrario todo su respeto y admiración por la docente, que les dedica tiempo para entrenar al equipo de fútbol, una de las actividades que más les gusta. Hay que destacar la diferencia que hace el estudiante entre la escuela de antes y la escuela actual, deja ver que tiene claro que la escuela donde los estudiantes permitían castigos y maltratos sin quejarse ya quedó atrás.

A continuación un fragmento de relato donde se pone en tela de juicio el procedimiento utilizado para sancionar a un estudiante:

Para definirnos la sanción primero se encerraron a hablar un rato y después nos entraron a uno por uno, no nos dejaron entrar a los tres juntos, entonces en esas un compañero se paró así en la puerta a escuchar y yo no sé lo que le dijo, yo no sé lo que estaba diciendo el señor Rector, que él era marihuano, yo no sé, y entonces ese chino se entró y de allá lo tuvieron que sacar y lloraba de la rabia, pero él decía que ese señor es un mentiroso, que así no son las cosas y el salió y después entro él a hablar con el señor Rector, con todos en él, en el Consejo Directivo y él le volvía y le recalca lo mismo, que así no era como él decía las cosas

Relato 3

Este estudiante se muestra indignado porque se le acusa de algo que dice no ser, y sobre todo que nada tiene que ver con la falta que está en evaluación con miras a imponer una sanción. Si bien reconoce que la está esperando por trasgredir normas institucionales, le indigna y le duele que se le acuse de algo que dice que no ha hecho, consumir drogas.

Yo creo que el problema pues, sin ofender a muchos maestros, es de raciocinio o sea es ilógico que un docente o que un pedagogo, el cual está pues en el área de educar y en el área de enseñar, se niegue a nuevos conocimientos, cierto, es muy irónico que una persona que venga a enseñar conocimiento se niega conocimiento para él o para ella misma; entonces yo creo que es como esa falta, no sé, si digámoslo así aunque suene muy grosero, de raciocinio en muchos maestros, no querer aceptar de que estamos en pleno siglo XXI, de que las cosas, el modo de hablar, el modo de vestir, el modo de expresarse es muy diferente, exacto, que todavía se dejen regir como por esa, esa moral y sin ánimo de ofender, yo digo que desde que un profesor o cualquier individuo, tenga todavía en su interior esa moral tan fuerte, créame que nunca van a trascender nunca, es imposible la moral.

Hay unos profesores muy adaptados como a esa moral de antes y hasta que esos profesores no renuncien a esa moral, créanme que es muy difícil de que puedan trascender en su pedagogía y hacer que sus estudiantes también trasciendan, porque en las aulas no más se ve, con unos profesores uno avanza, uno avanza con pasos de gigante y con otros a paso de tortuga, entonces ahí es donde esta esa dificultad en las instituciones

Relato 5

Este estudiante, que además es el personero, considera que la moral son las concepciones y la forma de pensar de los docentes; en su relato nuevamente los comportamientos y las actitudes de los docentes son cuestionados por conservadoras, por “moralistas”. Desde la visión de personero estudiantil, la moral conservadora que tienen los docentes influye en su pedagogía, lo que explica el poco interés que generan algunas clases en los estudiantes que viven en un mundo donde no se acomodan bien. Esto explicaría la actitud de apatía y falta de interés de algunos estudiantes frente a las actividades académicas. Hay dos llamados a la transformación en los profesores: el primero, a abrir su mente a los nuevos tiempos y a las nuevas generaciones con una moral mucho más flexible, y segundo, a innovar su pedagogía, ponerse a tono con metodologías que motiven a aprender a las nuevas generaciones.

Pues nada, estábamos en una clase y el profesor comenzó a tratarnos mal y a decir pues cosas que no iban con el tema y aparte nosotros ya habíamos visto que no le entendíamos, entonces yo me acerqué donde las coordinadoras y el rector a hablar con ellos. Después de que hablé con ellos empecé a enviarles cartas para poder, a ver si nos daban una respuesta, pero no, al final nada, no nos daban. Porque él no nos explicaba bien, no le entendíamos lo que decía y aparte no es una persona que se ve educada como para ser un profesor, es decir, no trata a los estudiantes como un profesor sino como un gamín.

P. ¿Qué hicieron ustedes ante la falta de soluciones?

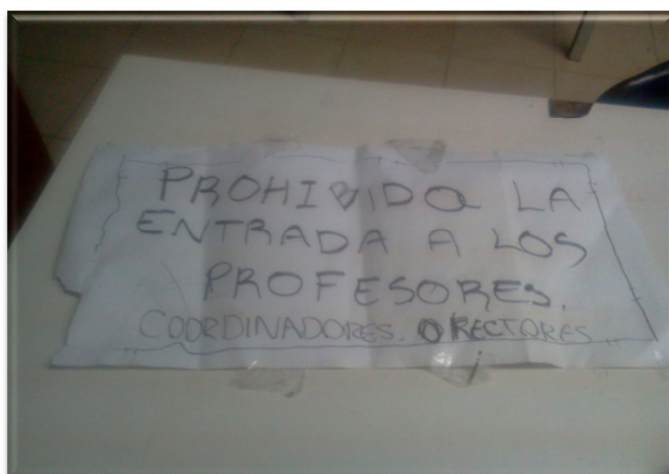
Hicimos una huelga, pero la huelga no fue en todas las clases, porque nosotros viendo que las otras clases no tenían culpa, de una entonces nos pusimos todos de acuerdo para cuando tocaran esas clases no entrar a la clase de él.

Relato 14

Esta estudiante que se refiere en términos muy fuertes al docente, dice que se comporta “como un gamín”, se queja de lo que llama sus “malos tratos”, de su falta de

competencia para ejercer la labor docente, pues según ella, no sabe lo que enseña y no tiene pedagogía, no sabe explicar, por lo cual se promueve una huelga y envían cartas, con la explícita solicitud de que el docente sea reemplazado por otro.

Cierra este grupo de datos la foto del cartel pegado en la puerta de uno de los salones de clase; ante la prohibición de entrar a la sala de profesores sin ser autorizados, un grupo de estudiantes escriben y pegan en la puerta del salón un cartel donde también prohíben la entrada de profesores y directivos:



Cartel pegado en la puerta de uno de los salones de clase

Según los estudiantes, así como los profesores restringen la entrada a su sala, los estudiantes también pueden hacer restricciones a la entrada a su salón de clases. Para los estudiantes la falta de consecuencia entre el discurso y el hacer de los docentes se ha instalado en la escuela, por lo que exigen condiciones de igualdad y de equidad . A los ojos de los estudiantes las normas marcan pautas pero quienes las transgreden son quienes tienen que hacerlas cumplir, así *“las normas no producen efectos prácticos ni construyen el límite desde lo simbólico, es la norma que a partir de instituir un principio de ilegalidad basado en la formulación de la igualdad, habilita la construcción de un semejante”* (Verón y Rotondi, 2011, p.50).

Se dejó para el final un grupo de documentos de distinta naturaleza que comparten una crítica y un llamado a la renovación de la esencia misma de la escuela, de su componente pedagógico, de su forma de enseñar.

El primer texto es un artículo de uno de los estudiantes publicado en el periódico estudiantil de una de las instituciones en el año 2013. El estudiante dice que su aporte es una crítica constructiva, respecto a lo que son las clases aburridas:

CRÍTICA: LAS LLAMADAS CLASES MALUCAS

Muchas veces al hacer reflexiones nos piden que como estudiantes seamos honestos, que expresemos lo que sentimos y que en vez de ser criticones aportemos con críticas constructivas, por esto mi reflexión hoy es:

Hay algunas clases muy agradables, podríamos llamarlas “buenas” despiertan el interés por su contenido o por la actitud que asume el profesor frente a ellas, pero también hay otras que podríamos denominar “malucas”, empezando por aquellas que son monótonas y siempre comienzan con un tono de voz un poco llamativo, una explicación rara y un taller largo, muy, muy largo que ni siquiera alcanzamos a terminar, también se identifican por un ambiente que te hace dar sueño, te hace estar aburrido, no te provoca hacer nada, las horas te parecen eternas, te dan muchas ganas de salir rápido, uno se estresa mucho. No te dan ganas de mover ni los brazos y finalmente...escuchas el timbre sonar.

Respetuosamente considero que todo podría mejorar, si todos contribuimos en poner más ánimo, más interacción con los estudiantes, hay que ponerle goce a las cosas, más diversión. Los estudiantes también debemos aportar con responsabilidad, con la convicción de que la educación es la única que puede liberar al hombre de la esclavitud que genera la ignorancia.

Estudiante del grado 9°

Si bien el estudiante cierra el artículo diciendo que hay responsabilidad de los estudiantes en la creación de un buen ambiente de aprendizaje, el mensaje va dirigido especialmente a los maestros, los llama a reflexionar sobre qué tipo de clase están orientando, si “*la maluca o la agradable*”. Es sin duda un llamado a la implementación de metodologías que sean más atractivas y agradables para los estudiantes.

A continuación, se transcribe una solicitud de cambio de docente con el argumento de falta de competencia en la acción pedagógica. La solicitud tiene dos documentos:

Documento 1.

La presente es para dirigirle a usted la propuesta del cambio del profesor de matemáticas del grado 8°C, puesto que se han generado muchas dificultades con el modo de enseñanza del profesor.

Los alumnos de 8°C nos hemos quejado con las coordinadoras, porque no entendemos ni nos parece adecuado el modo en que nos enseña, sus explicaciones no son claras y no da ni los logros del periodo como guía de enseñanza. Aclarando que matemáticas es una de las áreas más importantes, por lo tanto se necesita un buen docente.

Con el fin de lograr una mejor educación para todos los estudiantes y agradeciendo su atención, esperamos pronta respuesta.

POSDATA: Sabemos el esfuerzo que el docente hace para enseñarnos pero es necesario que nos lo cambie por nuestra educación y buen entendimiento.

NOTA: Aparece en manuscrito una anotación del rector sobre preguntas que les formuló a los estudiantes a la hora de entregar la carta. La anotación dice: Manifiestan que el docente deja hacer lo que quieren en clase, que es gritón, habla por celular. No trae las clases preparadas.

Firman 22 estudiantes del grado 8° C

Ante la falta de respuesta a la petición anterior los estudiantes del grado 8° C se dirigen nuevamente al rector, expresando lo siguiente:

Documento 2.

La presente es para informarle que los estudiantes del grado 8° C estamos asistiendo cumplidamente a la clases del profesor del área de matemáticas, los cual no quiere decir que estemos entendiendo, asistimos por respeto tanto al profesor como a la institución.

Aceptamos que el comportamiento de algunos compañeros no es adecuado, pero necesitamos una pronta respuesta de su parte, o si no procederemos a no entrar más a esta clase, puesto que no estamos recibiendo una educación adecuada.

Esperamos que el día viernes 14 de febrero ya esté solucionado este tema.

Mientras tanto Yo: como estudiante, me comprometo con usted a colaborar con mis compañeros para que asistan a clases.

No le aseguro que entendemos pero cumpliremos asistiendo y teniendo un buen comportamiento, así mismo, esperamos nos resuelva el problema.

En la parte de atrás de la carta puede ver la asistencia, y hasta el día viernes la recogeré cumplidamente y la haré firmar como puede ver del docente y de la representante del grado 8°.

Gracias por su atención, esperamos pronta respuesta.

Aparecen 33 firmas de los estudiantes que asistieron a la clase de matemáticas del día 10 de febrero y la del docente.

Este grupo de estudiantes decide no entrar más a una de las clases porque consideran que el docente no sabe enseñar, pero que además no tiene interés de aprender puesto que no prepara las clases. A éstos le agregan unos comportamientos que consideran no adecuados, como el mal genio. Ante la falta de respuesta a la primera petición, el grupo hace llegar una segunda en la que fijan un plazo al rector para que les solucione el problema. Expresan que están asistiendo a clase por “*cortesía*”, pero que son muy conscientes que no están aprendiendo nada, pues conocen la forma de dictar las clases de otros docentes que si enseñan bien.

En los jóvenes estudiantes de secundaria la subjetividad emerge de múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida y una lucha entre su deseo, las presiones sociales y la necesidad de vivir y sobrevivir. Así la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser y estar en sociedad, de asumir posición en ella y hacer visible su poder para actuar (Martínez y Cubides, 2012). La reflexividad crítica que evidencian las acciones de los alumnos ante el orden imperante en los colegios, es leída como acción política, implica cuestionamientos al ejercicio del poder de las autoridades escolares sobre los jóvenes.

Alvarado y Ospina (2007), subrayan que la formación de subjetividades políticas en jóvenes implica la formación de ciudadanía, al crear las oportunidades y condiciones para que los jóvenes puedan reconocerse como protagonistas de su propia historia, capaces de pensar, de interactuar con otros en la construcción de proyectos colectivos

con espíritu crítico y capacidad de autorreflexión. La reflexividad de los estudiantes apunta a la ampliación de la dimensión política de la subjetividad, por cuanto implica una interacción en la escuela desde la pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción. En esta investigación se resalta la capacidad que ha demostrado el alumnado para pensar su historia, su contexto, su escuela y los valores que ha desarrollado sobre lo justo, lo injusto y la forma como se debe orientar tanto la formación del comportamiento, como la formación académica en su colegio.

Pudimos establecer que en la escuela secundaria se vienen configurando subjetividades políticas desde matrices de pensamiento y acción que tienen escenarios de prácticas como la reivindicación de derechos. En este trabajo se parte de una concepción más amplia de lo que tradicionalmente se ha entendido por política, para poder visualizar y agenciar modos emergentes de subjetivación a partir de la indagación de prácticas y discursos de participación en protestas individuales o colectivas de los estudiantes. Siguiendo a Martínez y a Cubides (2012), los intereses, las leyes, los sentimientos y los proyectos son vectores de subjetividad en los jóvenes estudiantes de secundaria; la lectura de la construcción de la subjetividad política en la escuela desde la identificación y el análisis de las expresiones de configuración mencionados, ha hecho parte de un ejercicio de visualización de los estudiantes de secundaria desde sus conocimientos, sus concepciones sobre lo justo y lo injusto, con su capacidad de pensar críticamente su colegio desde sus emociones y sentimientos.

En las cuatro expresiones de configuración de subjetividad de los jóvenes estudiantes que se identifica en este estudio, la palabra y las acciones de los estudiantes tienen un rol central. Como sugiere Arendt (1998), con la palabra y el acto nos insertamos en el mundo. Arendt se refiere a la acción como la puesta en marcha de un proceso, con un espacio normativo que lo posibilite. Actuar es la única actividad del hombre que se encuentra en él y en relación a otros sin ningún tipo de mediación de cosas materiales u objetos. En la acción los humanos nos constituimos en lo que somos; mediante la acción lo privado se hace público, se revela y con ello entra en el mundo. La acción es particularmente política, en la medida en que es interacción pública de seres

libres que, con ella, elaboran conjuntamente la vida en común. Los hombres son libres cuando actúan porque ser libre es actuar; la mayor expresión de libertad es la acción política.

En cuanto al discurso, Arendt (1998), nos dirá que cuando hablan, las personas muestran quiénes son, apareciendo con ello en el mundo. Aparecemos en el mundo cuando somos vistos y oídos por otros. El discurso va más allá de la articulación y decodificación de unos signos, está lleno de sentido. *“El discurso y la acción son los modos en que los seres humanos se presentan unos con otros como hombres, formando en la esfera pública la trama de las relaciones humanas que existen donde quiera que los hombres vivan juntos”* (p.200). Los discursos y la acción revelan la cualidad de ser distintos, la pluralidad humana, aquella condición que nos da un doble carácter, la igualdad y la distinción. La revelación del quién mediante el discurso y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción, se produce siempre dentro de la trama existente, y el recién llegado o llegada inicia una nueva historia de vida, que afecta a su vez las historias vitales de quienes están en contacto con él o con ella (Arendt, 1998, p.244). En este caso en la cotidianidad de la escuela.

Los estudiantes evidenciaron configuración de subjetividad política cuando muestran voluntad de actuar, de ser reconocidos, cuando oponen a la lógica institucional de su colegio la lógica de su propia producción, cuando sus actos y discursos demuestran el deseo de crear una historia personal, cuando actúan sobre sí mismos para construir su experiencia y en dicha experiencia adquieren la capacidad de cuestionar su cotidianidad (Dubet, 2010). Los datos recogidos permitieron ver la emergencia de procesos de subjetivación cuando los estudiantes demostraron la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos, con sentimientos de libertad que hacen que tomen distancia del orden establecido, con capacidad de convicción, de crítica y de autonomía.

A manera de síntesis

Cuatro fueron las expresiones de subjetividad política que se evidenciaron en los discursos y prácticas de reivindicación de derechos de los estudiantes dentro de dos grupos. El primer grupo es el de las narraciones de construcción de sí, integrado por expresiones donde se hace defensa de la singularidad y manifiestas expresiones de autonomía. En el segundo grupo de expresiones se interpela el orden establecido. Pertenecen a él hechos donde los estudiantes tienen la percepción que hay desajustes en las normas y el ejercicio del poder; también pertenecen a este grupo discursos y prácticas donde los estudiantes muestran que tienen reflexividad crítica frente al orden imperante. Todas estas expresiones permiten comprender mejor las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes que pugnan por el reconocimiento político y por la inclusión de sus expectativas dentro de una relectura de la ciudadanía.

1. La defensa de la singularidad

La defensa de lo singular estuvo marcada por la defensa de un estilo personal, por una forma de presentar el cuerpo, de arreglarlo, embellecerlo e incluso transformarlo, todo bajo la justificación de querer ser único. La lectura de las manifestaciones de los alumnos implica una comprensión del cuerpo en su complejidad, como soma, como constante biológica y como constructo cultural. La continua aparición de la defensa de un estilo personal, ligada siempre a la forma de presentar el cuerpo, se enmarca en los cambios sociales y culturales contemporáneos, que han generado modificaciones en el estilo de vida y en las prácticas de cada grupo generacional. “La instauración y/o renovación de costumbres se expresa en las culturas somáticas de la época, por lo que el contexto en que los estudiantes están es fundamental para dar cuenta de los sentidos y los usos que configuran en y desde su cuerpo.

2. Expresiones de autonomía

La defensa de la autonomía personal fue el segundo grupo de expresiones que evidenció la construcción de subjetividad que se identificó en los estudiantes con los que se trabajó. Una de las formas a través de las cuales estos jóvenes muestran que han adquirido autonomía es su forma de actuar o de expresarse en la escuela.

Las opiniones y las acciones de los estudiantes expuestos, permiten inferir un proceso de redefinición y de significación entre exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas imponen. Los procesos de subjetivación pasan por la recuperación de la autonomía, entendida como la capacidad de pensar por sí mismo sin desconocer al otro y reconocer, crear y disponer en la práctica los principios que orientan la vida.

Los discursos de los estudiantes resaltan la importancia del cambio, justifican las acciones de los jóvenes movidas por el deseo de dicho cambio, y subrayan la importancia de que los adultos, tanto en la familia como el colegio, también cambien de mentalidad; este cambio se plantea como una necesidad, como un deber hacer para convivir y comprender el mundo de los estudiantes. El contenido y el tono de algunas peticiones que hacen los estudiantes –en el marco de una acción judicial como la tutela o un derecho de petición o en una nota informal, una queja para que mejore el colegio–, dejan vislumbrar como afloran expresiones de autonomía.

En consecuencia, la inclusión de las dos expresiones anteriores, la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía, se lleva a cabo porque se entiende que la subjetividad de los estudiantes de secundaria se constituye con otros, pero se reconoce la posibilidad de sí sobre sí, es decir, un trabajo de ejercicio en la constitución de la propia subjetividad como un ejercicio ético de reconstruirse, de pensarse, reevaluarse y ubicarse en el lugar de la crítica no solo como auto-evaluación, sino como posibilidad de interrogar a la verdad y lo que se les ha dicho que son.

3. Percepción de Desajuste o fractura del ejercicio del poder y las normas.

Además de la defensa de la singularidad y de las expresiones de autonomía, otra expresión identificada en la construcción de subjetividades políticas en los estudiantes fue la percepción de desajuste con el ejercicio del poder y con las normas. Este desajuste se hizo evidente en dos manifestaciones: inconformidad con el ejercicio del poder y el sistema normativo y un deseo explícito de modificaciones en estos dos aspectos.

4. Reflexividad crítica al orden imperante

La cuarta expresión de configuración de subjetividad identificada fue la reflexividad crítica al orden imperante; aquí se ubicaron aquellos discursos y prácticas donde los estudiantes critican el orden escolar y hacen proposiciones. En los jóvenes estudiantes de secundaria la subjetividad emerge de múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida y una lucha entre su deseo, las presiones sociales y la necesidad de vivir y sobrevivir. Así la subjetividad política es producción de sentido y condición de posibilidad de un modo de ser y estar en sociedad, de asumir posición en ella y hacer visible su poder para actuar. La reflexividad crítica que evidencian las acciones de los alumnos ante el orden imperante en los colegios, es leída como acción política, porque implica cuestionamientos al ejercicio del poder de las autoridades escolares sobre los jóvenes.

Los estudiantes evidencian configuración de subjetividad política cuando muestran voluntad de actuar, de ser reconocidos, cuando oponen a la lógica institucional de su colegio la lógica de su propia producción, cuando sus actos y discursos demuestran el deseo de crear una historia personal, cuando actúan sobre sí mismos para construir su experiencia y en dicha experiencia adquieren la capacidad de cuestionar su cotidianidad. Los datos recogidos permitieron ver la emergencia de procesos de subjetivación cuando los estudiantes demostraron la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos, con sentimientos de libertad que hacen que tomen distancia del orden establecido natural con capacidad de convicción, de crítica y de autonomía. Los procesos de subjetivación o de construcción de subjetividad política de los escolares son

una instancia de re-significación y de apropiación material y simbólica que se producen en espacios de socialización; por tal razón, en este estudio la comprensión de la producción de subjetividad de los estudiantes de secundaria, implicó involucrar por lo menos algunos aspectos de su historia personal y sus interacciones con el contexto.

El próximo capítulo y último de la tesis está dedicado a evidenciar como se articulan las tres lógicas de acción desarrolladas en los capítulos anteriores; se determinan y se analizan las acciones de reivindicación de derechos que se consideran prácticas políticas desde la visión de este estudio.

7. PRÁCTICAS POLÍTICAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

“Señorita coordinadora, la presente es para informarle que en el grado 6° no dejan dar clase y son los mismos repitentes, a ver si usted puede hacer algo o cambiarlos a otro salón porque el profesor no hace nada, él no hace respetar la clase”.

Nota que entrega una estudiante de grado 6° a la Coordinadora 6 de febrero de 2013

“Buenas tardes coordinadoras, la presente es para informarles que yo no entré a la clase del profesor porque es que hacen mucho ruido y yo no me aguanto esa bullaranga diario que me toca con ese profesor, llego a mi casa a tomar pastas. Gracias por su atención”.

Nota que entrega una estudiante de grado 6° a las Coordinadoras 31 de mayo de 2013

Uno de los supuestos que orientaron esta investigación es que la reivindicación de derechos de los estudiantes en la escuela secundaria produce manifestaciones que pueden ser consideradas como prácticas políticas. Este supuesto hace parte de una apuesta por hacer nuevas lecturas de los procesos de construcción de subjetividad y socialización de los estudiantes, por indagar desde nuevas hipótesis “lo que produce la escuela, la experiencia escolar”, en palabras de Dubet (2011), asumir esta perspectiva es, como dice Unda Lara (2010), un intento de problematización de lo que tradicionalmente se ha entendido como política, cuándo y bajo qué circunstancias un determinado tipo de acciones y prácticas se consideran políticas. Siguiendo a este autor, si se considera política al conjunto de prácticas que se desarrollan en el seno del sistema político tradicional, probablemente lo político y la política son espacios ajenos a los intereses de los jóvenes; “si se concibe la política como un conjunto abierto de prácticas heterogéneas portadoras de intereses, demandas y expectativas cuya finalidad es producir poder con sentidos determinados, el problema es diferente, puesto que la perspectiva analítica cambia” (p. 81).

Tal y como señala Núñez (2010), en el ámbito de los estudios sobre comportamientos políticos el interés se ha centrado en la crisis de la representación política y en la negativa de las nuevas generaciones de participar en la vida política partidaria. En la década de los ochenta predominaban las miradas que daban cuenta de la importancia de la participación juvenil en las organizaciones estudiantiles y partidos políticos; los trabajos realizados hacia fines de los noventa se preguntaban más bien por el interés y el desinterés de los jóvenes por la política, o por los impactos que tenían las transformaciones sociales en el modo en que los jóvenes se vinculaban con la participación.

En este estudio se exploró la escuela secundaria como escenario político, como un espacio en el que los jóvenes estudiantes expresan sus opiniones políticas a través de un repertorio de acciones, generalmente ligadas a la reivindicación de derechos. Desde una relectura de la contemporaneidad política se evidenció que nos encontramos en una escuela más activa, donde predominan acciones de denuncia, ciertamente dispersas, fragmentadas, pero indicadoras de prácticas políticas emergentes.

En ese orden de ideas, en esta investigación se entendieron como prácticas políticas acciones individuales y colectivas que interpelaban, cuestionaban y abogaban por condiciones adecuadas para recibir el servicio educativo y por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar²². Están contenidas dentro de esta definición acciones con las cuales se busca una visibilización que conduzca a una mayor equidad y reciprocidad en la escuela, trascendiendo el concepto tradicional de igualdad en el que todos somos vistos como iguales; el reconocimiento de la diferencia como base del ejercicio de la ciudadanía y la reivindicación de derechos de manera diferencial (Mejía, 2011). En línea con el trabajo de Batallán y otros (2009), sobre la participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino, se quiere recalcar que adoptar este horizonte teórico no implica en ningún sentido negar

²²Desde un enfoque “foucaultiano”, Cristina Rochetti (2010), propone que pensemos las prácticas políticas como prácticas que corresponden a un régimen de verdad que en una época determinada permite la visualización de ciertos acontecimientos, hechos, objetos que irrumpen como problemas, intereses, necesidades y desafíos a resolver dentro del sistema educativo.

la necesidad de la protección adulta responsable que tienen las nuevas generaciones, ni en modo alguno proponer la absoluta autonomía política de los estudiantes.

Nuestra mirada logró superar reflexiones planteadas en otros estudios, en las cuales se ha concluido que los estudiantes se encuentran en situación de alienación y dominación y además son víctimas de permanentes acciones y actitudes autoritarias por parte de las autoridades escolares; lo que proponemos es un intento por dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales en la escuela de hoy, lo que implica evitar asignar a las acciones de los jóvenes estudiantes un carácter de absoluta libertad y autonomía, o bien de simple reflejo y asimilación de prácticas hegemónicas. Un marco analítico como el que aquí se propone, permite determinar las tensiones que se producen entre lo que una sociedad quiere conservar y cambiar, entre lo viejo y lo nuevo, entre lo que una sociedad considera valioso mantener y transmitir, y el lugar para que lo nuevo se constituya en cuanto tal (Cerletti, 2008, citada por Rochetti, 2010). Se trata de centrar la mirada en la identificación de los ámbitos o las grietas por donde emerge lo novedoso de la acción política en la escuela.

Desde la concepción que se propone en este trabajo, las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria trascienden los escenarios y expresiones tradicionales del ejercicio político, ya que pueden estar desconectadas de los espacios formales de acción política por desconfianza, incredulidad o desencanto. Como lo han sugerido Días y Tatis (2011), esta propuesta para la lectura de las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria, valida el carácter vinculante entre la política y los jóvenes, entendiendo y reconociendo sus prácticas y sus discursos frente a sus derechos.

Desde esta postura, un aspecto característico de las acciones reivindicatorias de derechos que se constituyen como práctica política en la escuela secundaria es la apelación a la legislación vigente. Hay un uso estratégico de los jóvenes de las herramientas jurídicas para incidir en el orden de la institución escolar, para ser consultados y para reclamar derechos que consideran vulnerados o a los que no tienen acceso; “presenciamos entonces una ampliación de lo político entrando en tensión con el

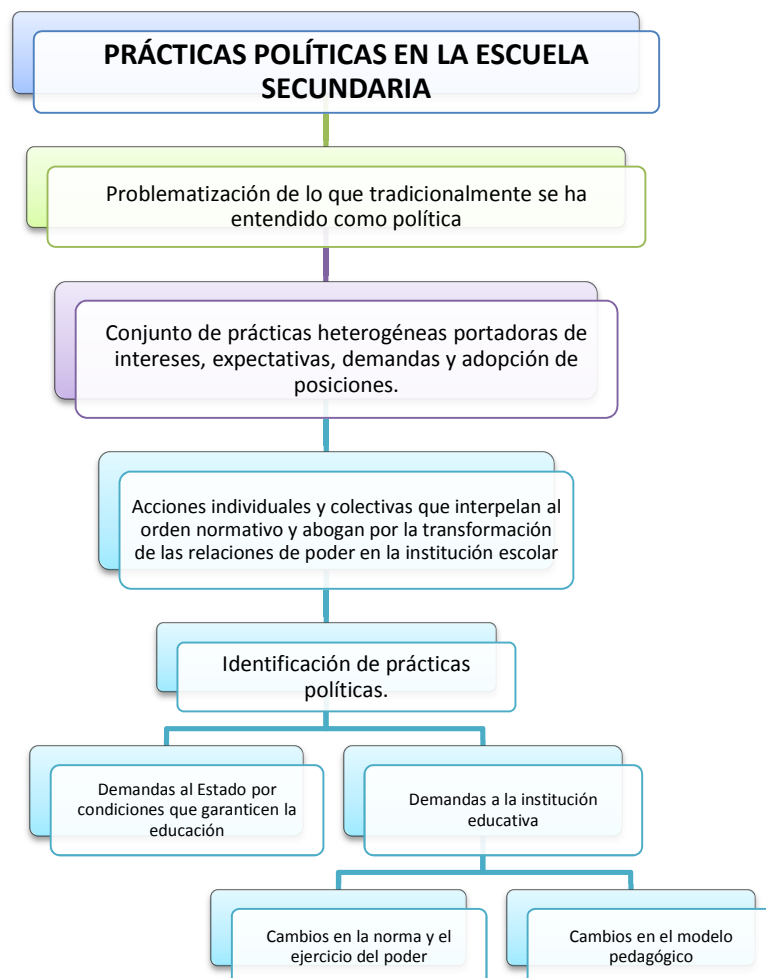
orden jerárquico, la configuración de renovados usos de la ciudadanía y la promoción de nuevas formas de participación política, de libertad de expresión y mecanismos alternativos de resolución de conflictos” (Días y Tatis, 2011, p. 173).

Las prácticas políticas a las que se han referido estos autores se alejan de aquellas que demandan representación; los jóvenes estudiantes no buscan quien los represente. Se trata de prácticas en que la exigencia de los jóvenes es que se los deje ser, que se los reconozca. Se aboga por la horizontalidad en las relaciones, la reciprocidad, la participación y el pluralismo en manifestaciones individuales o grupales, generalmente de corta duración. Las prácticas políticas a las que se alude, son expresiones de una generación que se caracteriza por la búsqueda de autonomía, autorrealización y la selección de metas y estilos de vida, que rechaza todo aquello que parece ser una obligación.

Según Larraín (2004), las distancias e incomunicaciones que se observan entre jóvenes y política, tienen relación con un cambio en los criterios de evaluación del comportamiento de los procesos democráticos y el accionar político, en las disposiciones políticas y en las expectativas respecto al sistema, los estilos, gustos y preferencias de las nuevas generaciones. Por tal razón vemos en los discursos y las prácticas reivindicatorias de derechos en la escuela secundaria, nuevos estilos de comportamiento político y prácticas políticas innovadoras.

En este capítulo se busca analizar las características que asumen las acciones de reivindicación de derechos de los jóvenes para así reflexionar sobre los modos en que éstos aprenden, redefinen y generan prácticas políticas y re-significan conceptos como los de participación y ciudadanía. Para decirlo de manera más concreta, el interés se focaliza en desentrañar las tramas políticas que articulan, a nivel de cada escuela, los modos de vinculación entre las generaciones, las normas, reglas y rituales escolares, los límites y posibilidades tanto para reconocer la existencia de injusticias como para reclamar por su superación (Núñez, 2011).

En esta investigación se identificaron prácticas políticas alrededor de tres ejes de la vida escolar: las interpelaciones al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación, la exigencia de modificar las normas y las relaciones de poder en la escuela, y los cuestionamientos al componente pedagógico de la institución educativa. Los datos empíricos que se presentan son algunos fragmentos de documentos y relatos nuevos o que ya se habían incluido en los capítulos anteriores, pero que por la utilidad de su contenido se han retomado nuevamente. El siguiente esquema contiene una síntesis de las ideas contenidas en el capítulo.



Gráfica 30. Las prácticas políticas en la educación secundaria

7.1 Acciones de interpelación al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación

En este grupo de prácticas políticas se han incluido acciones en las cuales se exige a la institución educativa y/u otras instancias que garanticen las condiciones para recibir el servicio educativo adecuadamente. Se contemplaron el envío de solicitudes por escrito y de manera verbal, marchas, plantones y la interposición de acciones legales como tutelas y derechos de petición. A continuación se presenta un cuadro que resume dichas prácticas:

Práctica política	Institución ante la que se interpone	Estudiantes que entablan la acción	Motivo
Plantón con protesta	Alcaldía de Cartago	Estudiantes jornada de la tarde Institución de Cartago	Posible fusión de grupos
Tutela	Secretaría de educación y gobernación del Valle del Cauca	Personero estudiantil Institución de Ansermanuevo	Falta de nombramiento de docentes de inglés y de Ciencias Naturales
Derecho de petición	Secretaría de educación y gobernación del Valle del Cauca	Personero estudiantil Institución de Ansermanuevo (Se anexó lista de firmas de estudiantes de toda la secundaria)	Falta de nombramiento de docentes de primaria, de matemáticas y de secretaria de la Institución Educativa
Tutela	Secretaría de educación y gobernación del Valle del Cauca	Estudiantes de grupo de aceleración del aprendizaje	Cierre del grupo y reubicación de sus estudiantes e en otros salones.

Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Estudiantes del grado 10° 05	Reubicación de salón o urgente reparación por presencia de roedores.
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Estudiantes del grado 10° 07	Falta de iluminación
Solicitud por escrito	Rectoría de institución de Ansermanuevo	Estudiantes del grado 8°D	Petición de que su grupo no sea fisionado
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Contralor estudiantil	Arreglos logísticos. Dotación o reparación de teclados, mouses, puertas, computadores
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Estudiantes grado 9° 05	Cambio de salón por embarazos y dificultades de salud de estudiantes
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Estudiante grado 8°	Cambio de jornada por necesidad de trabajar
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Pereira	Estudiante grado 10°	Cambio de modalidad por no tener el nivel requerido en la modalidad de inglés
Solicitud por escrito	Rectoría Institución de Cartago	Dos estudiantes grado 7°	Cambio de jornada por motivos de seguridad del barrio

Cuadro 14. Resumen de solicitudes para garantizar buenas condiciones en la institución educativa

La manera de vivir la política y lo político y en los jóvenes, solo puede pensarse de manera conectada con los procesos sociales de su entorno; la presencia de algunos temas en el centro de la agenda pública como la pobreza, la corrupción y la desigualdad, tienden a legitimar su existencia (Núñez, 2008, p, 184). Las peticiones de los estudiantes para que les nombren sus maestros, para que disminuya el hacinamiento en los salones de clase, mantener sus lazos afectivos y no ser fusionados con otros grupos, que se tengan en cuenta sus capacidades y situaciones particulares, que se garantice la ventilación y la iluminación necesaria en los salones de clase, pueden entenderse como parte de un conjunto de diálogos con el mundo adulto, de apropiaciones y diferenciaciones, zonas compartidas y zonas propias, cuya adecuada comprensión permitirá evitar un doble riesgo: “el de subsumir las voces y comportamientos de los jóvenes y los adultos, y el considerar esas voces y comportamientos como una expresión autónoma que autorizaría, equivocadamente, a estudiarla como una cultura propia de jóvenes” (Milstein,2008,p.18), y no como un contexto generalizado de protestas sociales por la degradación de las condiciones de vida de la población en todos los ámbitos.

Aunque a simple vista las acciones de los estudiantes pueden dar la idea de una protesta fragmentada, estamos frente a la emergencia de prácticas heterogéneas, desarticuladas y multidireccionales de cuestionamiento al Estado y a sus políticas neoliberales. Las modalidades que los estudiantes están utilizando para exigirle a las secretarías de educación y a los colegios que garanticen las condiciones logísticas necesarias para el ejercicio educativo, se distancian de las formas tradicionales de concebir el ejercicio político y sus escenarios habituales. La lectura que aquí se hace de las acciones de los jóvenes es la que Falconi (2004), denomina una postura “desdramatizadora” que observa la cultura juvenil como pura expresión cultural, hedonista y cargada de un desinterés inexplicable.

Ruíz (2012), advierte que el significativo derecho a la educación opera política y simbólicamente como un horizonte de plenitud, y su agenciamiento por los estudiantes y sus familias irrumpen en el campo discursivo a través de la exigibilidad social, política y jurídica. El carácter exigible del derecho a la educación abre posibilidades para indagar la construcción de ciudadanía y la incidencia de la protesta estudiantil en la política educativa.

El derecho a la educación se incorpora como un elemento para el análisis de la política pública, al tiempo que integra elementos que le dan sentido como la obligatoriedad, la gratuidad y la exigibilidad. Es parte de una configuración más amplia relacionada con conceptos como justicia, igualdad y calidad. Para Ruiz, la educación vista como un derecho abre posibilidades para generar nuevos sentidos respecto de la relación entre el Estado, la educación y la sociedad.

Los estudios de Bonal (2009), recalcan los nefastos resultados que en el ámbito social han tenido las políticas neoliberales implementadas desde los años ochenta, que se centraron en la reducción del gasto público. En materia educativa, la acción que se derivó del auge neoliberal fue la expansión del acceso a la educación sin que creciera el gasto educativo. Dos de los mecanismos se implementaron para lograr dicha meta fueron la expansión de la oferta privada de enseñanza y la redistribución interna del gasto público educativo hacia los sectores más necesitados; de este modo se pretendió aumentar todos los niveles de enseñanza al tiempo que se aplicaban medidas de contención del gasto público.

Según Saforcada y Vassiliades (2011), en las últimas décadas del siglo XX, la educación privada se expandió bajo el imperativo del mercado desde una lógica neoliberal; la confluencia de intereses neoconservadores y neoliberales en la educación privada, en el marco de gobiernos afines, dio un gran impulso al sector, que se tradujo en el reconocimiento, en las leyes de los noventa, de ciertas condiciones que habían sido reclamadas por el gremio de los docentes como autonomía pedagógica, subsidios, elección de docentes según las reglas propias, definición de planes y programas, entre

otras. La educación privada ingresa, en varias de las leyes de educación de aquella época, de un modo que la puso en pie de igualdad con la educación pública. En América Latina el aumento de la oferta privada de educación ha conllevado a un inevitable aumento de las desigualdades educativas. Se creó una legislación permisiva con la expansión de la enseñanza privada, junto a un proceso de descentralización educativa claramente orientado hacia la reducción de costos, aumentando significativamente la brecha social en el acceso a las distintas redes de escolarización y en los resultados educativos. La garantía de equidad de la enseñanza privada por medio de ayudas públicas a los grupos sociales más pobres no ha tenido lugar, tanto por la escasez de dichas ayudas como por la lógica selectiva de los propios centros privados, tanto desde un punto de vista social como territorial (Bonal, 2009).

En cuanto al segundo mecanismo, el mismo autor (2009) ha enfatizado que la educación ha sido uno de los sectores prioritarios de las nuevas políticas focalizadas. Estas se han multiplicado en la región desde la segunda mitad de la década del noventa, con numerosos programas dirigidos a la mejora institucional de los servicios frecuentados por los sectores pobres, o diseñados a través de transferencias de renta condicionadas. Concentran sus esfuerzos en el campo educativo como mecanismo fundamental para romper la reproducción del círculo inter-generacional de la pobreza y la desigualdad. Estas medidas han recibido muchas críticas de sectores que consideran que las medidas de focalización que se traducen en entrega de dinero y subsidios a los pobres, no son medidas de fondo para reducir las desigualdades sociales ni educativas.

Para los críticos, además de perpetuar la pobreza y la inequidad, estas acciones son el caldo de cultivo de politiqueros y corruptos, que convierten los derechos de los pobres en favores políticos que deben ser pagados con votos. Son comunes en Colombia las denuncias de familias a las que se les ha ofrecido su inclusión o condicionado su permanencia en programas sociales, como Familias en Acción o el SISBEN, a cambio de votar por un candidato. Los resultados negativos de las políticas neoliberales descritas, se hacen evidentes cuando la expansión de la educación no se ha constituido en un factor fundamental del desarrollo económico y menos aún en el mecanismo para

igualar las oportunidades sociales y promover la reducción de la pobreza y la desigualdad.

El trabajo de Saforcada y Vassiliades (2011), muestra que el caso de Colombia es especialmente desafortunado, porque la legislación que acompañó y legitimó las políticas neoliberales, no hizo mención ni a la equidad, ni a la igualdad, sólo a la universalidad de la educación básica, e incluyó la posibilidad de conformación de asociaciones de padres y educadores para crear establecimientos educativos que se financiaran con los aportes de los padres y la ayuda del Estado. La evidencia nefasta de las políticas neoliberales y la reanimación de las protestas estudiantiles en otros países y también en Colombia, han recuperado la dimensión social del derecho a la educación que se expresa en su definición como derecho fundamental; en este sentido se observan intentos de redefinir el derecho a la educación como un derecho social, con la introducción de compromisos sobre la igualdad y la universalidad, hechos que implican un cambio significativo en el discurso y en la racionalidad política desde la cual se piensa lo social.

Teniendo como referencia los trabajos de Aguilera (2011) sobre el movimiento de los Pingüinos en Chile, y de Falconi y Beltrán (2011) sobre la toma de escuelas en Córdoba, Argentina, citados por Núñez, (2011), las acciones de los estudiantes de secundaria presentados en este grupo de prácticas políticas, hacen pensar que la multiplicación de la protesta social a nivel mundial, nacional y local ha influido en la subjetividad juvenil, provocando el aumento de la movilización de los estudiantes, dentro de un proceso de defensa de lo público y como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa por parte de los jóvenes-estudiantes en el espacio público. Es una instancia en la que los alumnos hacen un uso simbólico y expresivo del espacio y al mismo tiempo, recuperan y reinventan sentidos que los constituyeron en un sector diferenciado en el escenario social.

Las protestas estudiantiles como las que aquí se exponen combinan un modo de involucramiento político diferente al de otras generaciones. Se identifica cierto

desplazamiento de la figura del ciudadano “receptor de servicios educativos”, propia de algunos fenómenos de los años noventa, hacia la figura de uno que demanda derechos, con la presencia de rasgos tradicionales de la cultura política. A los ojos de un número considerable de estudiantes y de amplios sectores de la sociedad, los reclamos que diariamente hacen los estudiantes y que son registrados por los medios de comunicación, están justificados en función de que se trata reclamos justos. “Esta caracterización de la situación obliga a prestar atención a la noción sobre “la justicia” como una de las dimensiones que permite comprender de manera más acabada el fenómeno político, para analizar el modo en que se manifiestan los rasgos tradicionales de la cultura política de un país y el impacto de los procesos sociales en distintas temporalidades”. Dicho de manera más concreta, es preciso incorporar en el análisis el modo en el que los jóvenes entienden la justicia y la injusticia en la cotidianidad escolar.

7.2 Acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder en la escuela

Este es sin duda el aspecto donde se concentra el mayor número de acciones que en esta investigación se consideran prácticas políticas emergentes. En este grupo se identificaron dos tipos de acciones: unas para que se modifique el ejercicio de la autoridad y otras para que se modifiquen la cultura tradicional de la escuela y los procedimientos para tratar los asuntos de convivencia escolar e impartir justicia.

Dentro del primer grupo aparece el siguiente fragmento, que hace parte de un recurso de petición y de apelación mediante el cual un estudiante solicita que se revoque y deje sin efecto una sanción disciplinaria impuesta en su contra. Argumenta que el rector de la institución desconoce la Constitución nacional, porque le castiga por expresar libremente lo que piensa y porque, en su caso, no aplica el debido proceso y el derecho a la defensa, toda vez que no cita a las estudiantes que son testigos de la situación que dio origen a su sanción:

Las instituciones educativas no se pueden manejar con el mismo criterio que se manejan los CUARTELES, porque ni los rectores son coroneles ni los

estudiantes soldados. Los rectores son servidores públicos, y como tales todas sus decisiones tienen que ser motivadas, a menos que se traten de actos de mero trámite. “Artículo 20 – Se garantiza a toda persona la libertad de expresar u difundir su pensamiento y opiniones” Con fundamento en lo expuesto me permito formular a usted, comedidamente la siguiente PETICIÓN.QUE EL SEÑOR RECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA, ME CONCEDA EL RECURSO DE REPOSICION INTERPUESTO CONTRA LA RESOLUCION N° 686 DEL 21 DE SEPTIEMBRE DE 2012 Y EN CONSECUENCIA PROCEDA A REVOCARLA DEJANDO SIN EFECTO LA SANCION DE LA SUSPENSION, QUE ME FUERA IMPUESTA POR VUESTRA SEÑORIA. QUE SI EL RECURSO DE REPOSICION ES RESUELTO DESFAVORABLEMENTE DESDE ESE MOMENTO INTERPONGO EL RECURSO DE APELACION EN CONTRA DE LA RESOLUCION 686 DEL 21 DE SEPTIEMBRE DE 2012 A FIN DE QUE EL ORGANISMO O AUTORIDAD COMPETENTE PARA DESATARLO, SE SIRVA REVOCAR LO DECIDIDO POR VUESTRA SEÑORIA. Y EN CONSECUENCIA SE DEJE SIN EFECTO LA SANCION DE SUSPENSION QUE SE ME IMPUSIERA. Sírvase citar a comparecer a dos señoritas del grado 11°1, para que se sirvan declarar sobre los hechos que dieron motivo a la sanción, Con esta prueba pretendo demostrar que yo nunca le falté al respeto al señor rector de la institución.

Solicitud del derecho a la defensa, al debido proceso y a la presunción de inocencia

En el siguiente testimonio un estudiante de grado 11° y su madre se quejan de falta de equidad en el proceso de evaluación del profesor de inglés. Denuncian que el profesor le tenía mala voluntad al alumno gracias a los comentarios de sus compañeros de curso sobre sus amplios conocimientos del idioma inglés, debido a que vivió durante un tiempo en los Estados Unidos.El estudiante y su madre dijeron tener las pruebas de que el profesor procedió de mala fe con el alumno y actuó para que éste perdiera la materia, y también para demostrar que no tenía los conocimientos de la lengua

extranjera de los que hablaban los otros compañeros de clase. Entre las acciones que el estudiante y su madre llevan a cabo llama la atención la comparación de exámenes del estudiante implicado con otros estudiantes y la consulta a otro profesor para demostrar que el profesor ha calificado mal a su acudido.

Desde el año pasado cuando el profesor comenzó a enseñarle a mi hijo la clase de inglés, unos compañeros le hicieron el comentario que en el salón había un estudiante que sabía inglés, pues HABIA VIVIDO EN ESTADOS UNIDOS POR 10 AÑOS, siendo la respuesta del profesor que el estudiante hablaría pero un inglés callejero, momento desde el cual se han presentado varios sucesos los cuales hemos tratado de manejar, tales como que lo ha sacado del salón sin razón algún; el día 5 de julio, que hubo aula abierta, me hice presente como de costumbre por todos los salones de los profesores, pidiendo información sobre cómo va mi hijo como lo hacemos regularmente y al dirigirme al salón del profesor me informa que mi hijo tiene un 4, un faltante (le falta y nota) razón por la cual mi hijo le dice que cual faltante si él le ha presentado todos los trabajos, pedidos por él. El profesor le informa que es un taller y mi hijo le dice que el entregó ese taller, comienza a buscarlo en un paquete de papeles y no encuentra el taller, mi hijo sale y el profesor me dice que a lo mejor mi hijo le habría dado el taller a los compañeros para darles copia, y por esta razón él no tenía el taller. Debido a este comentario yo me enojé y le dije muy amablemente que acababa de venir de cada uno de los salones de los profesores que le enseñan a mi hijo y que ellos todos me habían dado buenas referencias de él, presentando muy buenas notas y dejándome saber que es una persona que se caracteriza por su honestidad y que él sabe que cada quien tiene que trabajar por su nota. Le vuelvo y le reitero que si está insinuando que mi hijo es una persona deshonesto, él no lo es; en ese momento llega de nuevo el estudiante al salón y le reconfirma lo que yo ya le había dicho. El profesor me pregunta que cómo vamos a solucionar la situación y le respondo que no se, que él me deje saber. Mi hijo y yo nos tomamos la molestia de solicitar el examen del estudiante que había salido junto con mi hijo y el de

otro estudiante que salió después, para adjuntar a esta petición, y usted mismo podrá juzgar la discriminación que este profesor está teniendo con él, en sus calificaciones aparecen un 1 y un 3. De la forma más comedida le solicitamos su ayuda para solucionar un buena instancia esta situación de mal gusto y poder parar esta persecución efectuada por este profesor para con su estudiante y que él pueda terminar el grado 11° sin represarías. Adjunta copia de los tres exámenes para que usted pueda observar y nos gustaría que otro profesor de inglés revise los exámenes.

Solicitud del derecho a la defensa, al debido proceso y a la presunción de inocencia

La siguiente acción hizo parte de un proceso en el que luego de varias reuniones y negociaciones de la estudiante representante al Consejo Directivo de la institución, se logra hacer una modificación en el Manual de Convivencia en el que se rebaja la de la bota del pantalón masculino y de la sudadera de todos los estudiantes de 20 a 18 centímetros, pues los estudiantes dicen sentirse mejor y un poco más a la moda. La reforma obedeció a las múltiples solicitudes de los estudiantes de todos los grados de secundaria, que fueron canalizadas y defendidas por la representante al Consejo Directivo, elegida por el Consejo Estudiantil.

El(Rector) no nos dejaba el entubado de menos de 20 centímetros, la bota del pantalón o la sudadera, entonces hace unos, días, cambiaron el manual de convivencia, se hizo la petición por medio de la estudiante al consejo directivo y ya se logró los 18 cm de entubado en la sudadera y en el pantalón de los hombres, no es todo lo que uno quisiera pero 18 cm se ve un poquito entubado, se ve obviamente mejor, antes pues 20 centímetros si era una cosa impresionante, que pereza, que pena, yo no sé porque ese señor no entiende que el entubado no le impide la educación de los niños, es que no entiende, es que es cerrado, pasa lo mismo con el cabello, quiere que todo mundo sea con corte militar.

Relato 6

A continuación se presentan acciones encaminadas a que se modifiquen la cultura tradicional de la escuela, los procedimientos para tratar los asuntos de convivencia escolar y los mecanismos para impartir justicia. La primera acción corresponde a la solicitud de una madre de familia para que se revoque la matrícula de observación o matrícula condicional de su hija, estudiante de grado 7°. La acción de reposición y apelación se justifica con el argumento de que el colegio no ha aplicado el debido proceso y el derecho a la defensa en el caso de su hija, que antes que victimaria fue víctima de bullying por otra compañera suya. La petición argumenta que no se aplicaron las pruebas, que no se ha cumplido la ruta procesal, que la decisión sancionatoria contra la estudiante se tomó a la carrera, y que no se respeta lo establecido en el Manual de Convivencia.

Madre de familia, mayor de edad, vecina de CARTAGO – VALLE, en representación de mi hija, menor de edad dentro del término legal llego ante el despacho a su digno cargo, con el objetivo de interponer y sustentar recurso de reposición y en subsidio de apelación contra la resolución N° 733, de fecha 07 de Noviembre de 2012, emanada de la Rectoría de la Institución Educativa Académico por considerarla en contravía del derecho fundamental al debido proceso artículo 29 de la Constitución Nacional. Que se sirva revocar la resolución N° 733 de fecha 07 de noviembre de 2012 mediante la cual se impone matrícula de observación a mi hija, estudiante de la Institución educativa, ya que como se expuso los hechos la menor en cuestión no respondió a las agresiones, y está comprobado que ella es víctima de matoneo escolar por parte de una compañera de estudio. Solicito se apege al debido proceso, y en caso de reiniciar la actuación por parte del señor Rector, se haga una investigación exhaustiva, en la cual en aras del debido proceso, se practiquen las pruebas necesarias y sean expuestas para así, ejercer el derecho Constitucional al debido proceso, se practiquen las pruebas necesarias y sean expuestas para así ejercer el derecho Constitucional de Contradicción, el cual en la primera instancia fue vulnerado desconociendo así la Ruta Procesal. En el presente caso, el rector de la institución educativa Académico tomó una

decisión a la carrera, sin haber seguido las ritualidades que establece EL MANUAL DE CONVIVENCIA, de la institución cuando la decisión es la de expulsar a un estudiante de la institución.

Recurso de reposición y subsidio de apelación por sanción pedagógica

En el caso siguiente, mediante fallo de tutela se ordena al rector de una institución educativa reincorporar de inmediato a un estudiante que había sido expulsado, por fallas que el juez identificó en el proceso que llevó a la imposición de la sanción disciplinaria.

A continuación me permito transcribir la parte resolutive del fallo N° 114 de la fecha proferida dentro del asunto de la referencia que dice “PRIMERO TUTELAR TRANSITORIAMENTE” el derecho a la educación de UN ESTUDIANTE de conformidad a los razonamientos que proceden. SEGUNDO:ORDENAR AL Rector de la institución educativa académico de Cartago y/o quien haga sus veces, que en el improrrogable término de 1 día contado a partir de la notificación de este fallo reintegre y permita que el menor estudiante de grado 7° termine el año lectivo 2012 en la institución educativa académico. UNA VEZ LA INSTITUCION EDUCATIVA DEMANDADA CUMPLA ESTA ORDEN, HABRÁ DE COMUNICAR LO PERTINENTE A ESTE JUZGADO

Fallo de tutela por sanción disciplinaria

A continuación se presenta un documento resultado de la acción en la que una madre de familia acudió a la Secretaría de Educación para que solicitara explicaciones al rector de la institución educativa, por lo que consideraba una sanción disciplinaria injusta en el caso de su hijo. La Secretaría informa a la madre que ya dio instrucciones precisas al rector para que actúe de acuerdo a la ley y además le responda a la madre de familia sobre lo actuado:

Comunicado de la Secretaría de Educación a una madre de familia: “Nos permitimos informarle que hemos adelantado las averiguaciones a la queja presentada por usted con respecto a la situación de su hijo, respecto hemos dado instrucciones precisas a los directivos de la Institución Educativa Académico, sírvase acercarse a la institución si aún no se han comunicado con usted. Firma de la Secretaría de educación.

También se ubica dentro de este grupo de prácticas una reclamación en la cual un estudiante aclara una situación que dio origen a un llamado de atención(ver página 203). Los alumnos le solicitan a la institución educativa que apele a los principios de justicia para dar tratamiento a casos como el suyo, en el que recibieron un llamado de atención por impuntualidad por razones que según ellos, se salen de sus manos, ya que el bus que los transporta hacia el colegio tuvo problemas mecánicos; afirman que sus argumentos no fueron tenidos en cuenta, que fueron tratados como si el motivo de la llegada tarde fuera su responsabilidad y que no se les dio la oportunidad de defenderse. A continuación se presentan un resumen de acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder

PRÁCTICA POLÍTICA	INSTITUCIÓN ANTE LA QUE SE INTERPONE	ESTUDIANTES QUE ENTABLAN LA ACCIÓN	MOTIVO
Solicitud por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado 10°	Reclamo de revisión de sanción disciplinaria, queja por cancelación de matrícula y petición de reintegro a la institución educativa
Presentación de recurso de	Institución de	Estudiante grado	Reclamo de revisión de sanción disciplinaria,

reposición y recurso de apelación	Cartago	10°	queja por cancelación de matrícula y petición por reintegro a la institución educativa
Solicitud por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	Queja por cancelación de matrícula y petición de reintegro a la institución educativa
Solicitud de intervención a la Personería Municipal Cartago	Institución de Cartago	Estudiante grado 9°	Reintegro a la institución educativa, levantamiento de suspensión temporal por peinado y uso de maquillaje
Interposición de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 9°	Reintegro a la institución educativa, levantamiento de suspensión temporal por peinado y uso de maquillaje
Apelación de fallo de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 9°	Reintegro a la institución educativa, levantamiento de suspensión temporal por peinado y uso de maquillaje
Recurso de reposición y de apelación	Institución de Cartago	Estudiante grado 9°	Reclamo en contra de resolución por la cual se impone matricula de observación a una

			estudiante
Derecho de petición	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	Revisión de sanción disciplinaria
Solicitud por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado transición	Queja por maltrato de docente a estudiante, por expulsión de la institución educativa y solicitud de reintegro
Interposición de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	Amparo del derecho al debido proceso y a la educación impedido por sanción disciplinaria
Apelación de fallo de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	Amparo del derecho al debido proceso y a la educación impedido por sanción disciplinaria
Solicitud de intervención ante la Secretaría de Educación	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	<i>Protección el derecho al debido proceso</i> y a la educación por sanción disciplinaria
Queja por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado 11°	Queja por maltrato del docente e injusticia en la calificación del docente de inglés
Interposición de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 7°	Amparo del derecho al debido proceso por pérdida de cupo en la

			institución educativa
Solicitud por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado 8°	No legalización de la matrícula de un estudiante que viene del exterior
Derecho de petición	Institución de Cartago	Estudiante grado 8°	Solicitud de corrección de notas y autorización de presentación de evaluaciones por dificultades para entregar documentación completa, corrección de boletín
Queja por escrito	Institución de Cartago	Estudiante grado 1°	Maltrato de docente
Recurso de reposición	Institución de Cartago	Estudiante grado 8°	Solicitud de reducción en sanción disciplinaria y debido proceso.
Interposición de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 6°	Amparo del derecho al debido proceso por sanción disciplinaria.
Interposición de tutela	Institución de Cartago	Estudiante grado 7°	Amparo del derecho al debido proceso por sanción disciplinaria
Queja al Departamento de Control Interno Disciplinario de la Gobernación del	Institución de Ansermanuevo	Estudiante grado 8°	Acusaciones de maltrato físico y verbal a un estudiante

Valle del Cauca

Recurso de reposición y apelación	Institución educativa de Ansermanevo	Estudiante de grado 9°	Solicitud del debido proceso y sanción desproporcionada
21 Refutaciones a las anotaciones del observador del alumno	Institución educativa de Ansermanevo	Estudiante de todos los grados de secundaria	Desacuerdo con lo que el docente ha escrito del estudiante en un llamado de atención
Solicitud por escrito	Institución educativa de Pereira	Estudiantes de varios grados	Aclaración de situación de impuntualidad y solicitud de defensa
Solicitud por escrito	Institución educativa de Pereira	Estudiante de grado 11°	Solicitud de llamado de atención a una docente por irrespeto a la autoridad y mal comportamiento en la vía frente al colegio
Solicitud por escrito	Institución educativa de Pereira	Personero estudiantil	Solicitud de uniformes para equipo de baloncesto para campeonato jugar de intercolegiados
Solicitud por escrito	Institución educativa de Pereira	Estudiante de grado 9°	Solicitud de apelación por negación de promoción anticipada del estudiante
Solicitud por escrito	Institución educativa de Pereira	Estudiante de grado 9°	Solicitud de revocación de sanción disciplinaria estudiante

Cuadro 15. Resumen de acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder

Los fragmentos de los relatos y el cuadro demuestran que la política cobra sentido en el ámbito de la vida cotidiana de la escuela; las opciones del accionar político se construyen principalmente a partir de lo que se ve y se vive. De esta manera, los tiempos históricos y sociales en los cuales se desarrolla la política se insertan en los tiempos individuales que, como hemos mencionado, entran a formar parte de la biografía política de los sujetos (Portilla, 2004). Las acciones de los estudiantes corresponden a un tipo cuyo objetivo es la transformación de una relación social, como propone Arendt (1998); la esfera política surge de actuar juntos, por el hecho de actuar y compartir palabras. Por ende, la acción no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo, sino que es la única que constituye esta esfera.

Según Vommaro (2010), vivimos un proceso de ampliación de las fronteras de la política que ha significado la ampliación de los espacios de la vida cotidiana; en esta dinámica, en espacios como la escuela, emergen prácticas políticas alternativas y procesos de subjetivación que potencian interpelaciones a la normas y a la autoridad. Son procesos de subjetivación que potencian posibilidades de insubordinación y resistencia. En el caso de los jóvenes estudiantes, la desobediencia a las normas y a la autoridad muestran señales de auto-reconocimiento y creación; “la postura política de la desobediencia es una opción que muestra la capacidad de pensar, de actuar y de construir la realidad, con acciones individuales y colectivas con las que se pretende transformar una norma escolar” (Alvarado et al, 2012).

Las prácticas políticas descritas anteriormente, y que fueron sintetizadas en el cuadro resumen, dan cuenta de tensiones y convergencias intergeneracionales; más que por una condición etaria por la adquisición de una conciencia crítica frente a las lógicas tradicionales. Estas prácticas expresan inconformidad frente a la posibilidad de repetir y continuar con los modelos sugeridos por los adultos, y proponen nuevos sentidos como oportunidad de transformar la escuela; las reclamaciones de derechos de este grupo, que

se han considerado prácticas políticas, son formas contestatarias y de resistencia que dan cuenta de las percepciones que tienen los jóvenes sobre el dominio y control que tradicionalmente han tenido los adultos, y que ahora pasa de ser aceptado, a ser profundamente cuestionado (Botero, Vega, Orozco, 2012). Los criterios de uniformidad, dominio de la autoridad e imposición de normas y valores, han propiciado el desarrollo de prácticas que conforman dichas lógicas de poder y de regulación; el sistema educativo tradicional, orientado desde ciertos parámetros de control, representa el sistema social y todo aquello ante lo cual los jóvenes empiezan a resistirse (Botero, Vega, Orozco, 2012).

En las prácticas políticas que abogan por la modificación de las normas y las relaciones de poder, la construcción de subjetividades políticas se evidencia cuando los jóvenes estudiantes apelan a la libertad y a la autonomía para poner en cuestión el orden establecido, y reconocen que hoy pueden entablar diálogos y emprender acciones que antes estaban prohibidas (Guiso y Tabares, (2011). Para Alvarado y Vommaro (2009), con estas demandas de derechos se construyen nociones de ciudadanía y de política en las que se combinan igualdad y diferencia; en la institución escolar la tensión entre la búsqueda de autonomía y la afirmación pública de sí, de pedido de consideración individualizada y de exigencias de confirmación social, con la participación de un nosotros, se expresan en demandas por el reconocimiento, en las que encontramos dos tendencias que parecieran contradictorias pero que se refuerzan mutuamente. Por un lado, se asumen con naturalidad identidades múltiples, con símbolos y pertenencias variados y eclécticos; por el otro, se refuerzan significados y sentidos identitarios unitarios, se defiende la libertad de elegir lo que se quiere hacer, aunque se dificulte poder compatibilizar las libertades de todas y todos (Núñez 2008).

Las acciones descritas develan la construcción de subjetividades políticas en la medida en que se pretende modificar la escuela desde una visión que integra fundamentos políticos y éticos que defienden la alteridad, la pluralidad y la libertad; estamos ante subjetividades políticas que se han configurado desde diferentes referentes y racionalidades, que se centran en la reivindicación de derechos como parte de la

defensa de su propio proceso de individuación, en la que se rechaza el sometimiento al dominio de las autoridades escolares. Estamos frente a jóvenes que han construido subjetividades en las que la libertad es un valor político central, se sustancia del derecho y es utilizado para cuestionar la manera como las generaciones anteriores han dirigido la escuela. Estamos frente a una mutación de la subjetividad que despliega otras posibilidades de concebir la escuela, con valores que otra generación ha sabido crear, con nuevas maneras de estar juntos y en contra en los establecimientos educativos.

7.3 Acciones de cuestionamiento al componente pedagógico de la institución educativa

En este grupo de acciones se han concentrado aquellas en las cuales los estudiantes critican la calidad de la educación que reciben; se encontraron, además de artículos de periódico, acciones como paros, reuniones con los directivos docentes y envío de documentos, en los que se critican las prácticas y los discursos pedagógicos de los docentes y el manejo que hacen de la convivencia en los salones de clase y otros espacios del colegio.

El caso, referido en el capítulo anterior, hace parte de una situación en la que los estudiantes de un grupo de 8° hicieron un paro y enviaron dos documentos al rector, quejándose de la falta de competencia del docente de matemáticas. Argumentan que el docente no prepara clases, no explica bien, no presenta los planes de trabajo de período, por lo que exigen el cambio del docente por uno que sí sepa enseñar.

Los fragmentos siguientes corresponden a reuniones de estudiantes con directivos docentes en dos de las instituciones de estudio, que también fueron referidas en el capítulo IV. El primero es un fragmento del acta de una de las reuniones y el segundo es un relato de una de las estudiantes que lideró la otra reunión; en el primer caso, la reunión tuvo como objetivo demostrarle al rector y a una de las coordinadoras del colegio, las fallas que según los estudiantes tiene el profesor de artística. Entre las quejas se destacan improvisación y falta de planeación de las clases, falta de criterios

claros en la evaluación, y mucho desorden en el tratamiento de las notas y de los trabajos que los estudiantes presentan.

Un estudiante afirma que él le entrega los trabajos de cine pero no ve las notas, que los deja perder o no los califica, otra estudiante, otra estudiante manifiesta que el profesor no da la explicación suficiente para los trabajos y las notas de ellos son muy malas, y de mala calidad, un tercer alumno dice que el profesor les cambió la actividad de murales a dibujo sin previo aviso y no tenían los materiales necesarios y por eso las notas eran malas.

Acta de reunión con directivos para quejarse por labor de un docente.

La segunda reunión tuvo como objetivo solicitar el cambio de la profesora de español. Al igual que en el caso anterior, los estudiantes denuncian fallas en las estrategias pedagógicas que utiliza la docente, pero agregan a lo anterior algunas deficiencias en su comportamiento; los alumnos explican que el mal genio y la agresividad de la docente no contribuyen a su proceso de formación; no es capaz de dar buen manejo a sus conductas, por lo que, para calmarlos, se pelea con ellos, los amenaza y les hace exámenes como forma de castigo.

Bueno nosotros normal, llegamos a la clase y ella se pone alegar con los estudiantes, entonces nosotros, somos diciéndole a vea profe, dé clase, ella es una persona muy igualada, o sea hay veces que ella nos alega que porque nosotros no llevamos cuaderno, todo eso empieza desde una clase que hubo un examen, hubo una clase que ella no quiso explicar porque había mucha recocha, cuando a los 8 días nos dijo hay examen, entonces fue donde nosotros nos fuimos a quejar, porque que ella no nos había explicado la clase y entonces que como nos iba a hacer eso, si como que examen y sin explicar eso, entonces la mayoría no hizo el examen, por eso porque nadie entendía. .O sea nosotros siempre nos reunimos y vamos por párrafo, vamos escribiendo cada párrafo que es lo que ha pasado y todo. Después ellos le pasaron un memorando (los directivos a la docente) por eso, que porque, no se justificaba,

que siempre lo mismo de ella, nosotros somos bullosos, pero ella no sabe enseñar, no sabe explicar, todo el tiempo es con el libro y si uno pregunta algo que no es del libro ella no sabe, no explica, nosotros sabemos cuándo un profesor sabe, y hace chévere la clase, pero ella no sabe y además todo es muy aburrido, a casi nadie le gusta entrar y cuando entramos es a alegar con esa señora.

Relato 7

La siguiente acción que se describe es el envío de un documento al rector de uno de los colegios, en el que un grupo de estudiantes solicita que los docentes que se les asignen para el próximo año lectivo sean de calidad. Dicen además que hay algunos docentes de la jornada de la mañana en la cual estudiarán el año 2014, que no han demostrado tener suficiente competencia, ni en las estrategias pedagógicas que utilizan, ni en su capacidad para hacer un tratamiento adecuado de la convivencia en sus clases.

Señor Rector, hemos sabido que hay un compromiso entre docentes de rotar las jornadas todos los años, pero por previo compromiso que Usted adquirió con los estudiantes que están estudiando en el SENA e inglés en Cartago a los estudiantes de 9° 10 y 11° nos correspondería la jornada de la mañana, esta carta tiene como objetivo solicitarle que tenga en cuenta los docentes que por su desempeño y su competencia deben estar con los estudiantes de estos últimos grados, por su calidad, desempeño y por las competencias que han demostrado, sin ofender a los otros docentes, en algunas materias como ciencias sociales, inglés, matemática, sistemas y español, hay unos docentes que enseñan muy bien y nos gustaría que nos continuaran enseñando, hemos sabido de algunos docentes, a los que casi no se les entiende, casi no enseñan, no explica bien y a los que los estudiantes les hacen mucha recocha y mucho desorden. Esperamos su colaboración.

Se anexan hojas con la firma de estudiantes de 9° y 10° que pasan grados 10° y 11° en el año 2014.

También entran en este grupo aquellas peticiones donde los estudiantes solicitan que los docentes pongan orden en el salón porque permanentemente hay algarabía, gritería y un ambiente de caos que no permite aprender.

Práctica política	Institución ante la que se interpone	Estudiantes que entablan la acción	Motivo
Reunión con directivos de la institución	Institución educativa de Ansermanevo	Estudiantes de un grupo de 8°	Exposición de argumentos sobre desempeño pedagógico y tratamiento de la convivencia escolar de un docente
5 Peticiones de estudiantes por escrito	Institución educativa de Ansermanevo	Estudiantes de Grados 6° y 7C°	Denuncias de mal desempeño de algunos profesores, los estudiantes argumentan que el profesor no enseña y no pone orden en el salón, todo es un caos, nadie aprende, y el ambiente escolar es difícil. Algunos argumentan que sienten molestias como dolor de cabeza

Reunión con directivos de la institución	Institución educativa de Cartago	Estudiantes de un grupo de 6°	Exposición de argumentos sobre desempeño pedagógico y tratamiento de la convivencia escolar de un docente
Petición por escrito	Institución educativa de Ansermanevo	Varios estudiantes de grado 9° y 10°	Solicitud de selección y reasignación del equipo docente
Paro y dos solicitudes por escrito	Institución educativa de Ansermanevo	Estudiantes de un grupo de 8°	Inconformismo por el desempeño pedagógico y el tratamiento de la convivencia escolar de un docente

Cuadro 16. Resumen de acciones de cuestionamiento al componente pedagógico de la institución educativa

Las acciones de cuestionamiento a las estrategias pedagógicas usadas por los docentes son consideradas prácticas políticas, porque son acciones en las cuales los estudiantes se presentan como sujetos con identidad propia, reconocida por ellos y ligada a la esfera pública y privada. Se entiende que la política incluye la posibilidad del ejercicio de acciones que buscan la creación de oportunidades reales de acceder a los derechos y servicios que mejoren la calidad de la educación que se da en el colegio. (Gómez, 2012).

Falconi (2004), defiende la idea de que cuando los jóvenes se oponen a ciertas prácticas de la cultura escolar, es mucho más que rebeldía juvenil, es una crítica política a formas de socialización y de enseñanza sacralizadas en la escuela. Para este autor, la dificultad que ha tenido la escuela para hacer estas lecturas, radica en que no asume la emergencia de las prácticas y las representaciones culturales de los jóvenes como expresión de un conflicto político. La interpretación que impera es que las prácticas y símbolos juveniles son solo una adecuación a las modas y a las nuevas formas de consumo que impone el capitalismo.

Para Martínez (2012), la construcción de sujetos sociales y políticos tiene lugar a partir de procesos de socialización que configuran maneras particulares de ser, de estar y de actuar; por eso el trabajo de la escuela como institución es un espacio de agenciamiento de la socialización de los sujetos, que les permite pasar hacia procesos de conciencia para desplegarse como seres transformadores. Los datos empíricos presentados en este capítulo evidencian que la escuela secundaria como espacio de vida juvenil, es un espacio de tensión que hace parte de tensiones más amplias, que a su vez se desarrollan en el ámbito político. La socialización de los jóvenes oscila entre procesos de fragmentación, de homogenización y diferenciación; las escuelas secundarias se convierten en espacios de tensión dentro de los cuales los estudiantes construyen diversas comunidades emocionales en las que participan y desde las que también construyen subjetividades (Sandoval, 2000).

Siguiendo a Reyes (2009), así como al cruce de culturas y sentidos que encontramos entre los distintos integrantes de la comunidad escolar, resultan disensos y situaciones donde afloran conflictos, emergen procesos de disputa y negociación, de influencia y resistencia, de identificación y diferenciación, de inclusión y exclusión, que resulta en la fragmentación del nosotros joven diverso y heterogéneo. Estos procesos sirven como base para la constitución de comunidades emocionales abiertas, desde donde se influye en la reconfiguración de la identidad de los sujetos. Los procesos de redefinición que como sujetos están atravesando los estudiantes en la construcción de su experiencia escolar en la secundaria, son tránsitos importantes en la construcción de

culturas juveniles en las sociedades actuales, en tanto en su seno se desarrollan parte de los procesos de subjetivación producidos por la interacción cotidiana de los jóvenes, principalmente con otros, pero también con la institución educativa y sus demás componentes, con culturas y estilos de vida distintos, y con una serie de percepciones de las personas con las que socializan y construyen sus propias experiencias. Alimentan así la configuración de los umbrales simbólicos de adscripción identitaria, desde donde se perciben, interpretan y actúan en la sociedad.

Las reclamaciones que hacen los estudiantes a sus docentes y directivos para que transformen sus prácticas pedagógicas, demuestran que no hay en éstos ausencia de política sino que ésta está muy ligada a su experiencia personal, al pensamiento crítico de la escuela, no solo desde lo establecido por la institucionalidad, sino también desde sus visiones de lo que debe ser el ejercicio docente. La inconformidad frente a la forma en que se enseña no se queda replegada en el sujeto; se produce un despliegue de la autonomía en la socialización escolar que permite la vinculación a un colectivo, desde donde se hacen las críticas al sistema educativo tradicional. En este orden de ideas, la participación en acciones que cuestionan la forma de enseñar y de orientar la convivencia escolar de los docentes, se hace desde un nuevo sentido de lo que debe ser la educación, y desde nuevos contextos de interacción en los que la juventud se organiza en torno a coordenadas espaciales y temporales diferentes a las que estructuraron los modos de involucramiento político de los alumnos de anteriores generaciones (Núñez, 2010).

En las prácticas políticas que se identificaron, lo político transita por espacios flexibles, en parte porque la participación en las actividades no es permanente, y porque por lo general se trata de acciones específicas, que no demandan un compromiso a largo plazo y por lo tanto no se trata de ganancias acumulables o avances hasta el objetivo perseguido, en el sentido que podía tener para otras generaciones. Las acciones de reivindicación de derechos que aquí se consideran prácticas políticas, se desarrollan en espacios flexibles, donde se pueden combinar múltiples significados, que incluso pueden ser contradictorios entre sí; participar en un plantón, en una marcha, enviar una petición,

quejarse sobre una clase con el profesor o con el coordinador son todas acciones políticas, ciertamente no definidas de este modo por los alumnos (Núñez, 2010).

Como advierte Núñez (2010), establecer las maneras como los estudiantes de secundaria de hoy se vinculan con lo político en la escuela, contribuye a desmenuzar las características de la cultura política juvenil; conocer sus estrategias y los temas que los movilizan permite proyectar tendencias, imaginar escenarios políticos futuros y reflexionar sobre sus posibilidades de constituirse como ciudadanos. Los datos utilizados en este capítulo evidencian que los jóvenes hacen reclamos puntuales y específicos frente a la educación que están recibiendo. Desde la visión de Núñez, el análisis de estos sucesos incorpora nuevas claves de lectura de los fenómenos contemporáneos y permite intuir los modos de involucrarse en la sociedad de los jóvenes de las generaciones actuales.

En esta investigación, la lectura de las narrativas de los jóvenes estudiantes permitió identificar diversos elementos configuradores de su experiencia política, y puso de manifiesto cómo estos están relacionados entre sí con la totalidad de la vida social que se desarrolla en el entorno de la escuela. Ghiso y Tabares (2011), defienden la idea de que los relatos de los jóvenes hacen de sus prácticas políticas, expresan momentos marcados por la reflexividad sobre sus vivencias en la escuela y lo que esperan de ella. Es útil señalar que estas reflexiones sobre la cotidianidad de la escuela se hacen teniendo en cuenta que forman parte de contextos más amplios. Por lo general, condiciones de exclusión social connaturales al modelo neoliberal en que los jóvenes de América Latina han ido desarrollando nuevos sentidos, discursos y prácticas políticas para hacerse reconocer e incluir en los procesos de agenciamiento social y político en sus localidades y países. Han desarrollado estrategias individuales y colectivas que rompen con los patrones tradicionales de entender la política y que contribuyen de manera significativa a la emergencia de nuevas ciudadanías más incluyentes y democráticas (Alvarado y Vommaro, 2009).

Desde la perspectiva de Rifo (2013), en el escenario de las instituciones educativas, los estudiantes se han configurado como la principal fuerza social crítica frente a una educación regulada por el principio de capitalización individual; tal situación produce la conformación colectiva de procesos de malestar en organizaciones políticas y manifestaciones de protesta generadoras de acontecimientos de apertura política. Estos eventos de movilización se instalan como horizontes de sentido colectivo, instituyendo enunciados políticos cuyo desarrollo va conformando lentamente fuerzas programáticas de transformación social. De esta manera, los horizontes de sentido desplegados por movimientos estudiantiles apuntan a modificar la actual forma de comprensión del sistema educativo, bajo nuevos paradigmas de integración y democracia ampliada, en donde la formación educativa se constituye en un eje central para el aumento y fuerza social transformadora anti-neoliberal.

En el espacio escolar, el protagonismo político de los jóvenes estudiantes encuentra su lugar natural. En esta perspectiva, la horizontalidad de las relaciones significa un avance de la igualdad e inclusión expresada en el derecho a la palabra: “Todos podemos hablar”. Este sentido remite a la capacidad de lo político para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia; trabajos de investigación como éste pretenden visibilizar las posibilidades e intereses que las nuevas generaciones expresan sobre la construcción de dicha convivencia.

Estudios como éste, en los que se develan las nuevas formas de hacer política desde lo juvenil tomando en cuenta las dinámicas provenientes, no solo de las representaciones sociales hegemónicas y sus demarcaciones jurídicas y normativas, sino también, de manera muy importante, de las prácticas sociales y de la acción política que actores y sujetos realizan en los espacios en los que tienen lugar sus interacciones, demuestran que hay un interés teórico de construir conocimiento que aporte a la comprensión de los nuevos sentidos, discursos y prácticas políticas de los jóvenes de los jóvenes latinoamericanos (Alvarado y Vommaro, 2009). Se busca dar nuevos significados a las categorías de la ciudadanía y la subjetividad política, partiendo de las expresiones producidas por los propios jóvenes, entendidos en tanto sujetos sociales con

capacidades y potencias para cuestionar la realidad en la que viven y proponer otros mundos posibles.

En línea con el horizonte de trabajo del grupo “Juventud y Nuevas Prácticas Políticas en América Latina” realizado por Alvarado y Vommaro (2009), en esta investigación se intentó avanzar en la reflexión sobre la juventud, la política y lo político, y proponer un pensamiento crítico sobre los nuevos sentidos, prácticas y discursos que emergen alrededor de la ciudadanía de los jóvenes en América Latina y sus nuevas formas de hacer política desde lo juvenil. Se profundiza en las formas particulares como los jóvenes estudiantes se vinculan a la construcción del orden político, para identificar y fortalecer aquellos sentidos, prácticas y discursos más inclusivos, democráticos y participativos en la escuela.

A manera de síntesis

El capítulo es el fruto de un intento de problematización de lo que tradicionalmente se ha entendido como política, cuándo y bajo qué circunstancias un determinado tipo de acciones y prácticas se consideran políticas. Se entendieron como prácticas políticas acciones individuales y colectivas que interpelaban, cuestionaban y abogaban por condiciones adecuadas para recibir el servicio educativo y por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar.

Desde la concepción que se propone en este trabajo, las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria trascienden los escenarios y expresiones tradicionales del ejercicio político, ya que pueden estar desconectadas de los espacios formales de acción política por desconfianza, incredulidad o desencanto. Esta propuesta para la lectura de las prácticas políticas de los estudiantes de secundaria, valida el carácter vinculante entre la política y los jóvenes, entendiendo y recociendo sus prácticas y sus discursos frente a sus derechos.

Desde esta postura, un aspecto característico de las acciones reivindicatorias de derechos que se constituyen como práctica política en la escuela secundaria es la apelación a la legislación vigente. Hay un uso estratégico de los jóvenes de las herramientas jurídicas para incidir en el orden de la institución escolar, para ser consultados y para reclamar derechos que consideran vulnerados o a los que no tienen acceso.

Las prácticas políticas a las que se ha referido esta investigación se alejan de aquellas que demandan representación; los jóvenes estudiantes no buscan quien los represente. Se trata de prácticas en que la exigencia de los jóvenes es que se los deje ser, que se los reconozca. Se aboga por la horizontalidad en las relaciones, la reciprocidad, la participación y el pluralismo en manifestaciones individuales o grupales, generalmente de corta duración. Las prácticas políticas a las que se alude, son expresiones de una generación que se caracteriza por la búsqueda de autonomía, autorrealización y la selección de metas y estilos de vida, que rechaza todo aquello que parece ser una obligación.

Se identificaron prácticas políticas alrededor de tres ejes de la vida escolar: las interpelaciones al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación, la exigencia de modificar las normas y las relaciones de poder en la escuela, y los cuestionamientos al componente pedagógico de la institución educativa.

1. Acciones de interpelación al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación.

En este grupo de prácticas políticas se han incluido acciones en las cuales se exige a la institución educativa y/o otras instancias que garanticen las condiciones para recibir el servicio educativo adecuadamente. Se contemplaron el envío de solicitudes por escrito y de manera verbal, marchas, plantones y la interposición de acciones legales como tutelas y derechos de petición.

2. Acciones que exigen la modificación de las normas y las relaciones de poder en la escuela.

Este es sin duda el aspecto donde se concentra el mayor número de acciones que en esta investigación se consideran prácticas políticas emergentes. En este grupo se identificaron dos tipos de acciones: unas para que se modifique el ejercicio de la autoridad y otras para que se modifiquen la cultura tradicional de la escuela y los procedimientos para tratar los asuntos de convivencia escolar e impartir justicia.

Las prácticas políticas descritas anteriormente, y que fueron sintetizadas en los cuadros de resumen (páginas 321,331, y 336) dan cuenta de tensiones y convergencias intergeneracionales; más que por una condición etaria, por la adquisición de una conciencia crítica frente a las lógicas tradicionales. Estas prácticas expresan inconformidad frente a la posibilidad de repetir y continuar con los modelos sugeridos por los adultos, y proponen nuevos sentidos como oportunidad de transformar la escuela; las reclamaciones de derechos de este grupo, que se han considerado prácticas políticas, son formas contestatarias y de resistencia que dan cuenta de las percepciones que tienen los jóvenes sobre el dominio y control que tradicionalmente han tenido los adultos, y que ahora pasa de ser aceptado, a ser profundamente cuestionado. Los criterios de uniformidad, dominio de la autoridad e imposición de normas y valores, han propiciado el desarrollo de prácticas que conforman dichas lógicas de poder y de regulación; el sistema educativo tradicional, orientado desde ciertos parámetros de control, representa el sistema social y todo aquello ante lo cual los jóvenes empiezan a resistirse.

En las prácticas políticas que abogan por la modificación de las normas y las relaciones de poder, la construcción de subjetividades políticas se evidencia cuando los jóvenes estudiantes apelan a la libertad y a la autonomía para poner en cuestión el orden establecido, y reconocen que hoy pueden entablar diálogos y emprender acciones que antes estaban prohibidas; con estas demandas de derechos se construyen nociones de ciudadanía y de política en las que se combinan igualdad y diferencia; en la institución

escolar la tensión entre la búsqueda de autonomía y la afirmación pública de sí, de pedido de consideración individualizada y de exigencias de confirmación social con la participación de un nosotros, se expresan en demandas por el reconocimiento, en las que encontramos dos tendencias, que parecieran contradictorias pero que se refuerzan mutuamente. Por un lado, se asumen con naturalidad identidades múltiples, con símbolos y pertenencias variados y eclécticos; por el otro, se refuerzan significados y sentidos identitarios unitarios, se defiende la libertad de elegir lo que se quiere hacer, aunque se dificulte poder compatibilizar las libertades de todas y todos.

En las prácticas políticas que se identificaron, lo político transita por espacios flexibles, en parte porque la participación en las actividades no es permanente, y porque por lo general se trata de acciones específicas, que no demandan un compromiso a largo plazo y por lo tanto no se trata de ganancias acumulables o avances hasta el objetivo perseguido, en el sentido que podía tener para otras generaciones. Las acciones de reivindicación de derechos que aquí se consideran prácticas políticas, se desarrollan en espacios flexibles, donde se pueden combinar múltiples significados, que incluso pueden ser contradictorios.

En el espacio escolar, el protagonismo político de los jóvenes estudiantes encuentra su lugar natural. En esta perspectiva, la horizontalidad de las relaciones significa un avance de la igualdad e inclusión expresada en el derecho a la palabra. Este sentido remite a la capacidad de lo político para reformular racionalmente las condiciones de la convivencia; trabajos de investigación como éste pretenden visibilizar las posibilidades e intereses que las nuevas generaciones expresan sobre la construcción de dicha convivencia.

CONCLUSIONES

Esta investigación se constituyó en un intento por analizar los cambios que ha vivido la escuela en las últimas décadas; se hizo un abordaje de la experiencia escolar desde la Sociología de la acción, que supera la visión de la escuela como un espacio de dominación y control. La trayectoria recorrida en el proceso de indagación permitió establecer que hoy, los establecimientos educativos de secundaria son escenarios de construcción de subjetividades y socialización política, en las que ha tenido un fuerte impacto la reivindicación de sus derechos que hacen los estudiantes.

La adopción del modelo analítico y la propuesta teórica de François Dubet, nos permitió realizar una investigación sociológica que, partiendo de un problema empírico, dio respuestas teóricas sobre la construcción de la experiencia escolar en la actualidad. Pudimos comprobar que ésta es producto de la combinación de tres lógicas de acción: la estrategia, la integración y la subjetivación; en el ámbito de la socialización escolar y extraescolar, dichas lógicas son combinadas por los estudiantes en un proceso mediante el cual se configuran como sujetos. La investigación se caracterizó por un desplazamiento de la sociología hacia los actores, sus prácticas, sus compromisos, sus justificaciones y sus diversas construcciones de la realidad.

El modelo de análisis de la Sociología de la experiencia propuesto por Dubet, en el que se aíslan las lógicas de la acción, hace una interpretación de cada una de las lógicas y analiza la manera cómo los actores combinan y articulan dichas lógicas. Nos ayudó a establecer que la experiencia escolar de los jóvenes de hoy desplaza su centro del saber y del conocimiento hacia distintos individuos que construyen su subjetividad y su socialización en la escuela, pero gran parte fuera de ella. Los estudiantes de la escuela secundaria de hoy se vuelven sujetos en una heterogeneidad de lógicas y racionalidades de acción, en el transcurso de múltiples y fragmentadas vivencias. Un individuo se convierte en sujeto cuando tiene la capacidad de actuar e influir sobre su entorno y no simplemente cuando toma lo que el medio le ofrece.

La reconstrucción socio histórica de la coyuntura en la cual emergió el discurso de los derechos en la escuela colombiana, permitió concluir que dicho discurso se instauró en el marco del proyecto gubernamental de democratización de la misma, que pretendía eliminar las prácticas antidemocráticas y de autoritarismo identificadas en los colegios y contribuir a la construcción de la paz y fortalecimiento de la democracia en el país. Esto desde un enfoque de formación para la ciudadanía, que promueve la horizontalidad en las relaciones sociales, la participación, la solución de conflictos y la promoción y protección de los derechos.

La democratización de la escuela propuso la redefinición de las relaciones de poder entre los estudiantes y las autoridades escolares: el reconocimiento de los derechos de todos los integrantes de la comunidad educativa, la creación de organismos de gobierno escolar alumnos, padres de familia, exalumnos y miembros del entorno educativo tuvieran participación y la elaboración de decretos, resoluciones y directivas en los que se proponía pasar de regímenes disciplinarios a instrumentos que favorecieran la convivencia escolar. También se implementaron reformas curriculares que institucionalizan como ejes de la enseñanza el respeto por la diferencia, la paz, la identidad, el libre desarrollo de la personalidad, la libertad y la autonomía moral. El proyecto democratizador partió de la concepción de que la democracia en la escuela se construía justamente a partir del reconocimiento pleno de los derechos y de la adquisición por parte de padres de familia y estudiantes del estatus de protagonistas. Esto suponía un cambio del rol del maestro, que ahora debía ser el dinamizador del proceso de aprendizaje, con los alumnos como centro de la enseñanza y los actores más importantes de la institución escolar.

La democratización privilegió la protección de los derechos pero no dio igual importancia a la promoción de los deberes. Al igual que en otras reformas educativas, la implementación del proyecto de democratización de la vida escolar ha privilegiado un enfoque legalista, con la promulgación de leyes normas o regulaciones prescriptivas que suponen la aceptación y el cumplimiento por parte de los actores educativos.

El énfasis dado por el proyecto democratizador a la promulgación y publicación de un marco jurídico y a la promoción de la convivencia a través de múltiples actividades de diversos enfoques y con la participación de distintos actores, no dio un espacio suficiente a los debidos reflexión y seguimiento a los procesos. Esto hizo evidente que, de la escuela antidemocrática y autoritaria, se pasó a una escuela donde aflora permanentemente el conflicto entre los actores educativos sin que se le dé un tratamiento pedagógico. La consecuencia es la ausencia de ambientes adecuados para el aprendizaje. Los datos recogidos para esta investigación evidenciaron que el caos que se ha generado en algunos establecimientos educativos sencillamente imposibilita procesos de enseñanza- aprendizaje y la producción y circulación de conocimientos.

Con lo anterior no se pretende señalar que haya sido negativo abrir espacios de participación o haber promovido derechos en la escuela; lo que hay que resaltar es la falta de un trasfondo pedagógico real que se tradujera en la transformación de prácticas y discursos en las instituciones educativas. A esto se debe sumar la vivencia de la democracia como una experiencia que se construye cada día, en un ambiente donde la emergencia del conflicto tuviera un tratamiento pedagógico. Si bien esta intención pudo hacer parte del proyecto democratizador, no fue eso lo que ocurrió en el día a día de la cotidianidad de la escuela.

Uno de los obstáculos del proyecto democratizador es que su enfoque transversal no se pudo cristalizar. Sin negar la existencia de experiencias exitosas y el compromiso decidido de padres y estudiantes por aprovechar los espacios de participación que ahora tienen (como muestran los casos de los personeros y el contralor estudiantil de los colegios estudiados), la democracia quedó relegada a ser un tema de los profesores de ciencias sociales, un asunto electorero y de cumplimiento de requisitos como la conformación de órganos de gobierno escolar y la ejecución de actividades de promoción de derechos y de convivencia. Lo que se llevó a cabo se hizo generalmente de manera desarticulada y sin un proceso de seguimiento y evaluación.

Cuando se hace el análisis de los resultados que se obtuvieron sobre la efectividad de las acciones implementadas para democratizar la escuela, se pudo establecer que muy pocas instituciones demuestran haber entendido la democracia como una experiencia que se construye día a día. Los docentes de las demás áreas obligatorias y optativas, no sólo no incluyeron en sus prácticas los componentes del proyecto democratizador, sino que lo consideraban un asunto ajeno a su responsabilidad.

La democratización de la escuela, sumada a los procesos de socialización y a las transformaciones familiares, la importancia de las nuevas tecnologías y la construcción de subjetividades, permiten y dan origen a las relaciones sociales que se viven hoy en la escuela. Es necesario entender los procesos de construcción de subjetividades y las nuevas formas de socialización para poder entender las lógicas de construcción de ciudadanía de los jóvenes de hoy. Es necesario que la convivencia se vuelva un eje temático transversal real de la escuela y no sólo motivo de legislación y eventuales campañas de promoción. La discusión sobre los derechos reclamados por los estudiantes y el equilibrio entre derechos y deberes es un asunto que requiere un tratamiento pedagógico reflexivo, sistemático y continuo.

Los cambios que produjo la democratización de la escuela en materia de organización social, orientaciones pedagógicas y diseño curricular, han tenido un efecto no esperado, la emergencia del conflicto en los establecimientos educativos y el menoscabo de la autoridad escolar. La apertura a la participación y el reconocimiento de derechos a estudiantes y padres de familia y la defensa que consecuentemente éstos hacen de ellos, lejos de armonizar la convivencia escolar, la ha debilitado. La cultura tradicional de la escuela no ha sabido adaptarse a los cambios, tal vez por la rapidez con que éstos se han producido, o tal vez porque su respuesta ha sido de más de resistencia que de aceptación.

La universalización de los derechos y su expansión al mundo de la escuela convirtieron a los estudiantes en sujetos de derecho. El trabajo de campo realizado permitió identificar cinco focos de reivindicación de derechos en los colegios: la no

aplicación del debido proceso y/o el derecho a la defensa por falta a los deberes escolares; el acceso a bienes, servicios y la permanencia en el establecimiento educativo; la posibilidad de actuación en nuevos espacios de la vida escolar y la búsqueda de reconocimiento, equidad, buen trato, justicia y calidad en la educación. Los estudiantes utilizan fundamentalmente dos herramientas para reivindicar sus derechos: el marco jurídico del país y el sistema normativo de las instituciones educativas en las que estudian. Las tutelas, derechos de petición, quejas, marchas, paros y plantones son las acciones con las cuales se reivindican los derechos.

Así pues, la apropiación del discurso de los derechos en la escuela secundaria ha significado la aparición de expresiones juveniles emergentes y nuevas formas organizativas, que no son necesariamente aceptadas por el mundo adulto porque se distancian del espacio político convencional y su concepción del poder, y que tienen lugar durante el desarrollo del actuar y pensar del joven. Las prácticas y los discursos reivindicatorios han generado tensiones. Los reclamos de los alumnos se han orientado a la transformación de las normas, las relaciones de poder, el ejercicio de la autoridad, la permanencia en el sistema educativo, la petición de una mejor educación y la exigencia de mejores condiciones para su bienestar en los colegios. Las exigencias que apuntan a flexibilizar las normas e introducir mayor horizontalidad en las relaciones sociales han chocado con la cultura tradicional de la escuela y generado resistencia en las autoridades escolares.

La situación analizada anteriormente ha provocado que tanto maestros como alumnos expresen abiertamente su incomodidad en la escuela. Los primeros exigen apertura a las expresiones del mundo juvenil, y los segundos se quejan permanente de la permisividad de la ley frente a las acciones de los jóvenes y culpan a las políticas gubernamentales y las familias de lo que consideran la degradación de la juventud y la falta de garantías y condiciones para realizar su labor. Si bien el trabajo de campo evidenció la construcción de lazos afectivos entre los escolares y los maestros, también se evidenció que la defensa de derechos socava las buenas relaciones entre ellos, al utilizar el aparato jurídico externo a la escuela para defender una posición. Lo anterior

genera un ambiente escolar donde pueden convivir relaciones de aprecio con un conflicto disciplinario latente, que afecta los ambientes de aprendizaje. Y esto en un momento en el que se le hace a los maestros una gran exigencia para que la educación que imparten sea de calidad y comparable con la de los más altos estándares internacionales.

Los desacuerdos entre autoridades escolares y estudiantes por el uso del uniforme, la forma de peinarse y el uso de accesorios, aspectos que se destacan en materia de reivindicación de derechos, le impone a la escuela un cuestionamiento sobre la reflexión que debe hacer de las formas de conocer y relacionarse con el mundo de los jóvenes que alberga. Surge la necesidad de establecer diálogos entre la cultura tradicional de la escuela y las nuevas formas de ser joven, ya no creyendo que los estudiantes debieran expresar las ideas que sostienen los adultos, sino a partir del diálogo y la confrontación si fuera necesario, lo que le plantea a la escuela el gran reto que no ha cumplido el proyecto democratizador: hacer un uso pedagógico del conflicto, volver motivo de acción pedagógica aquello que provoca el conflicto y sus formas más usuales de expresión en la institución educativa.

Los alumnos reconocen que la forma de reclamar sus derechos no siempre es la más adecuada y consideran que este es el motivo por el que algunas de sus reivindicaciones no llegan a feliz término. La forma inadecuada de reclamar hace que los docentes y los directivos terminen sancionando al reclamante, así éste tenga la razón y buenos argumentos. Según los estudiantes, a los maestros les molestan los reclamos y utilizan las calificaciones como una revancha para hacer a otros estudiantes desistir de reclamar.

En cuanto a la construcción de subjetividades políticas en estudiantes de secundaria, pudimos determinar que ésta encuentra condiciones y oportunidades en contextos de socialización en los que los alumnos pueden expresarse y actuar, con miras a cuestionar y transformar las relaciones de poder entre los adultos y ellos. Se encontraron dos grupos de expresiones que evidencian claramente la configuración de

dichas subjetividades: las narraciones de construcción de sí y la interpelación al orden establecido. En las narraciones de construcción de sí se identificaron dos expresiones, la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía. En la interpelación al orden establecido, se identificaron asimismo dos expresiones: reflexividad crítica a la institución escolar y desajustes y fracturas en el ejercicio del poder y las normas. Las expresiones que se identificaron develan formas de constitución de subjetividad política y su incidencia sobre lo político en la escuela, y permiten comprender mejor las reivindicaciones de los jóvenes estudiantes que pugnan por el reconocimiento político y por la inclusión de sus expectativas dentro de una relectura de la ciudadanía.

El discurso y las prácticas de reivindicación de derechos dejaron una clara huella de construcción de subjetividades políticas en los estudiantes con los que se compartió en la investigación. La participación en marchas, plantones, reuniones, paros y la presentación de reclamos, solicitudes y quejas de la más diversa naturaleza, demuestra que, como dice Arendt (1998), nos construimos en la acción. Las acciones y los discursos de reivindicación de derechos son una clara expresión de construcción de subjetividades políticas; la gama de reclamación de derechos documentada en esta investigación, supone la exposición pública de estudiantes que se entienden a sí mismos como seres libres o en búsqueda de libertad, mientras elaboran conjuntamente la vida en común. Las prácticas y los discursos de reivindicación de derechos son acciones políticas, y cuando los jóvenes desarrollan acciones políticas, demuestran expresiones de libertad, que son además evidencias claras de construcción de su subjetividad.

Los estudiantes evidenciaron configuración de subjetividad política cuando actúan siguiendo sus convicciones de lo que debe ser la escuela, reclaman ser reconocidos como son, cuando defienden la creación de una historia personal desde sus propios gustos y demuestran capacidad de cuestionar algunos aspectos de la cotidianidad de su colegio. Los datos recogidos permitieron ver la emergencia de procesos de subjetivación cuando los estudiantes mostraron la conciencia que tienen del mundo y de sí mismos, con sentimientos de libertad que hacen que tomen distancia del

orden que tradicionalmente ha imperado en la escuela, con convicción, crítica y autonomía.

Las narraciones de construcción de sí que se dejan ver en las acciones por la defensa de la singularidad y expresiones de autonomía, dan cuenta de rasgos relevantes de construcción de subjetividades políticas, pero también hacen parte de un fenómeno que pareciera ser contradictorio, pero que constituye la complejidad de las lógicas de acción propias de la construcción de la experiencia escolar según Dubet (2010). De una parte, los estudiantes condenan situaciones en las que a su modo de ver, no se respetan los principios de reciprocidad, igualdad y equidad, denuncian vehementemente que no se trate de la misma manera a todos los miembros de la comunidad educativa y de otra parte, exigen con mucha vehemencia la defensa de la personalidad de cada uno, se rechaza y hasta se considera abusiva la implementación de medidas tendientes a uniformar o a homogenizar. Dicho en otras palabras, si bien a los alumnos les molesta que haya tratos preferentes en el colegio, que lesionen el derecho a la igualdad, también les molesta que sean cuestionadas sus peculiaridades y sus particularidades, con dos argumentos que aparecen en los relatos: no querer parecerse a la mayoría, y la comodidad y el bienestar personal.

La interpelación al orden escolar establecido identificada en las percepciones de desajuste o fractura en el ejercicio del poder y las normas y en las manifestaciones de reflexividad y crítica a la institución escolar; son rasgos de construcción de subjetividades juveniles que evidencian una ruptura o fractura con lo instituido. La subjetivación de los estudiantes se traduce en un desplazamiento con respecto a lo que tradicionalmente ha sido el funcionamiento del poder, el orden normativo y el ejercicio de la autoridad en la escuela. Así, podemos afirmar que la construcción de subjetividades políticas en la escuela secundaria tiene dos ámbitos, uno caracterizado por la defensa de la singularidad y las expresiones de autonomía personal y otro -que no es independiente sino interdependiente del anterior-, en el cual se cuestiona el funcionamiento de las normas y el uso del poder. Ambos se hacen evidentes en

discursos y actos de cuestionamiento de los estudiantes a la vida institucional y de creación y ampliación de su experiencia política.

Así pues, una de las conclusiones a las que llegamos es que somos sujetos cuando tenemos la capacidad de transformar las situaciones que vivimos en lugar de reproducirlas. Cada cual experimenta su propia socialización y se afirma como sujeto al interpretar ampliamente los papeles que tiene. Se trata de sujetos deseosos de conducir su vida según normas percibidas como auténticas y personales, actores racionales que tienen la capacidad de optimizar sus intereses.

De otro lado, la postura teórica de Dubet y los datos empíricos recogidos para la investigación permitieron confirmar que la socialización de los estudiantes se realiza en dos ámbitos, el escolar y el de fuera de la escuela. En estos dos ámbitos se entablan relaciones afectivas y otras de simple convivencia con la familia, los pares, los docentes, los vecinos. El análisis de la socialización política también incluyó las percepciones que tienen los estudiantes sobre su vida fuera del colegio, y la influencia que tienen en sus actuaciones las problemáticas sociales de su entorno y de los consumos culturales de la actualidad.

Los datos empíricos mostraron que la familia y la escuela siguen siendo los ámbitos de socialización central, pero la calle y otros espacios públicos como los escenarios deportivos, así como el internet tienen cada día más importancia en la socialización juvenil. Pese a que se estudiaron colegios de tres contextos sociales, tanto los datos cualitativos como los cuantitativos mostraron que no hay entre ellos grandes diferencias en cuanto a la socialización se refiere, demostrando que los cambios en la familia y el impacto de los medios de comunicación y la tecnología se han dado tanto en las grandes ciudades como en las regiones rurales más apartadas. Se pudo comprobar que la familia sigue siendo el ámbito afectivo por naturaleza. La gran mayoría de los estudiantes vive con sus padres.

Sin embargo, el estudio ratificó los hallazgos de otras investigaciones recientes en lo relacionado con la transformación de la configuración familiar. Se ratificó que el aumento de los divorcios y las separaciones ha llevado a una disminución notoria de la familia nuclear; el aumento de los niños y jóvenes cuya crianza ha estado a cargo de uno solo de sus padres, de sus abuelos, tíos, primos y amigos de sus padres, por el fenómeno de la migración interna y hacia el exterior; el número creciente de jóvenes que viven solos con sus parejas, aun siendo menores de edad, y a quienes sus padres sostienen económicamente, porque no han terminado el colegio y además no tienen en qué trabajar.

La importancia que sigue teniendo la influencia de los padres de familia en la socialización política de sus hijos quedó comprobada con un hecho que fue inesperado y se considera un hallazgo de la investigación: el papel central que han jugado los padres de familia en las reivindicaciones de derechos de sus acudidos en los colegios, especialmente en los relacionados con procesos de evaluación del aprendizaje y de imposición de sanciones disciplinarias.

Muchos de los reclamos tienen como firmantes a madres de familia y, en un caso, a un padre. Acuden a abogados, a las Secretarías de Educación, funcionarios como personeros municipales o comisarios de familia, amigos o familiares para que brinden asesoría legal o redacten los documentos de tutelas, derechos de petición o quejas. Los colegios rechazan estas actuaciones de los padres; una maestra con quien se tuvo una charla informal²³ en el transcurso de la investigación en los colegios, afirmó que los padres participan en las peticiones porque sus hijos se lo solicitan, los chantajean y los manipulan. Esta docente considera que la participación de los padres en las reivindicaciones de derecho es la expresión de dos factores: la falta de autoridad y la “alcahuetería” que han contribuido a la indisciplina de los alumnos, junto al deseo de los padres de que sus hijos sigan asistiendo a colegios que consideran una guardería que les permite ratos de descanso, porque a sus niños y jóvenes ni siquiera ellos los soportan.

²³ Aunque la investigación aborda principalmente a los estudiantes, mientras se hacían las indagaciones se sostuvieron algunas charlas informales con docentes y coordinadores quienes preguntaban sobre lo que se estaba haciendo con los alumnos.

De la misma manera, se comprobó que no todo el alumnado va a la escuela a estudiar. Como señala Dubet, los intereses y las expectativas son cada día más diversos: simplemente socializar, entretenerse, enamorarse o evadir otras obligaciones y recibir ayudas económicas son algunas de las razones que llevan a muchos jóvenes a entrar en los colegios y querer permanecer en ellos. Este hecho ha impactado tanto las relaciones sociales como el componente académico de la vida escolar. Sin duda, todo el ambiente de conflictividad que reina en la escuela secundaria y lo que Dubet denomina el declive del programa institucional, se debe al choque y a la heterogeneidad de objetivos para asistir a la escuela, así como a la forma de organización que tiene esta institución, que sigue estando preparada para recibir solamente a los niños y los jóvenes que van a estudiar y no sabe qué hacer con el resto.

Los datos recolectados en la investigación también permitieron comprobar que las actividades relacionadas con los video juegos, las relaciones virtuales, el deporte y las actividades artísticas, especialmente las relacionadas con la música, tienen una importancia vital en la socialización de los estudiantes; hacen parte de su vida por fuera de los establecimientos educativos y les dedican gran cantidad de su tiempo libre; valoran mucho cuando estas actividades hacen parte de la enseñanza y de la cotidianidad del colegio, y reclaman que se hagan más frecuentemente. La combinación de estas actividades, que atraen e interesan a los alumnos y resultan desafiantes para ellos, combinadas con los contenidos curriculares, pueden ser una de las salidas al conflicto disciplinario y lo que se conoce en el lenguaje de los maestros como la apatía de los estudiantes para el estudio. Han sido reconocidas y premiadas en el país estrategias pedagógicas de maestros que se han arriesgado a mezclar la enseñanza de sus áreas con aquellas actividades que cautivan la atención de los estudiantes como la música, los video juegos y los ejercicios interactivos, así como otras alternativas que brindan internet y las nuevas tecnologías.

En la investigación se pudo establecer que si bien le falta más dinamismo y funcionalidad a los órganos de gobierno escolar, algunos de los estudiantes elegidos como representantes de grupo, personero o contralor estudiantil se toman en serio la

tarea. Se hizo patente que llevan a cabo con mucho entusiasmo actividades como la organización de actos culturales y deportivos, acciones de reclamación de derechos como exigir el nombramiento de docentes, o mejoras en el equipamiento y la infraestructura de los establecimientos, así como el seguimiento y control de los recursos económicos que ingresan al colegio. En cuanto a la promoción de los derechos, los datos permitieron establecer que las clases, las reuniones con el director de grupo y las izadas de bandera, son los principales espacios. También se utilizan carteleras, plegables, foros y conferencias. Sin embargo, la mayor parte de los estudiantes considera que tienen derechos porque se los ha dado la Ley y que los maestros los respetan, no por convicción, sino por obligación, porque temen a acciones legales como la tutela, o a los llamados de atención de sus superiores, de las Secretarías de Educación o de otras autoridades, que les haga pensar a los jóvenes que otros tienen más autoridad y más poder que ellos.

En un contexto de construcción de subjetividades donde algunos aspectos como la transformación del trabajo, el declive de la autoridad, el aumento del aislamiento personal, un mayor hincapié en la individualidad, un nuevo equilibrio de poder entre los hombres y las mujeres, una redefinición de la relación entre la vida pública y la vida privada y la emergencia de una cultura de la intimidad, de la informalidad y la autoexpresión, hacen que cada día se le dé más prioridad a aquellas cosas que proporcionan satisfacciones personales y grupales. La escuela debe cuestionar los principios de felicidad y bienestar individual sobre los cuales se están construyendo las subjetividades de los estudiantes y hacerles ver la importancia de reflexionar sobre ellas y cuestionarlas.

Es importante que las instituciones promuevan prácticas educativas que contribuyan a lo que Vasco, Echavarría y Botero (2004), llaman la ampliación del círculo ético, es decir la búsqueda no solo del bienestar personal, familiar y del círculo más cercano; es útil y necesario incorporar el cuestionamiento propositivo de las políticas públicas implementadas en sus comunidades e involucrarse en acciones que contribuyan a mejorar las condiciones sociales y económicas del contexto más amplio

que los rodea. Es activar en los niños y jóvenes su capacidad de actuar críticamente, con sus emociones y sentimientos, para involucrarse en el destino de los otros, para romper los muros de la vida privada y encontrar sentido en la construcción política en los escenarios de acción colectiva.

En términos de Alvarado y Ospina (2007), la socialización política, entendida como formación ciudadana, debe articularse con procesos de reconfiguración de sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social. La escasa vinculación que demostraron tener los jóvenes de la investigación con organizaciones comunitarias de su entorno, evidencia la necesidad de su participación en la construcción de redes de acción social y política que ofrezcan oportunidades que contribuyan al bien común, más allá de sus contextos primarios de actuación, como la vida personal y la familia. Se requiere que desde la secundaria se incentive en los estudiantes la acción política, entendida como la capacidad de participar en una construcción social. También se plantea como una necesidad que la formación en ciudadanía guarde relación con el vínculo social; que le apueste a una clara adhesión a la democracia, basada en procesos organizados y colectivos de confianza social y de reciprocidad; que recoja dimensiones del ámbito privado, pero que no se reduzca a él. Lo que se propone es una formación para la ciudadanía que incluya participación en organizaciones sociales, es decir, una socialización política como práctica social, que sólo puede darse en el ámbito de la comunidad y de los intereses colectivos.

Siguiendo el modelo analítico de Dubet pudimos evidenciar que la articulación de tres lógicas de acción: la estrategia, (reivindicación de derechos), la integración (socialización política) y la subjetivación (subjetividad política), se traduce en la escuela en el ejercicio de prácticas políticas. Hay que recordar que en el marco de esta investigación se entendió la política como un conjunto abierto de prácticas heterogéneas portadoras de intereses, demandas y expectativas (Unda Lara, 2010). Este estudio exploró la escuela secundaria como escenario político, como un espacio donde los jóvenes estudiantes expresan sus opiniones políticas a través de un variado repertorio de acciones, generalmente ligadas a la reivindicación de derechos. Se entendieron como

prácticas políticas acciones individuales y colectivas que interpelaban, cuestionaban y abogaban por condiciones adecuadas para recibir el servicio educativo y por la transformación del orden normativo y las relaciones de poder de la institución escolar. La indagación permitió establecer que nos encontramos ante una escuela más activa, donde predominan acciones de denuncia, ciertamente dispersas, fragmentadas, pero indicadoras de emergentes prácticas políticas. Estas se identificaron en torno a tres ejes de la vida escolar: interpelaciones al Estado para que garantice las condiciones adecuadas para recibir educación, exigencia de modificaciones de las normas y las relaciones de poder en la escuela, y cuestionamientos al componente pedagógico de la institución educativa.

Las acciones de los jóvenes estudiantes que fueron consideradas prácticas políticas, fueron aquellas con las cuales buscaban visibilizarse y que conducían a alcanzar una mayor equidad y reciprocidad en la escuela. La postura que utilizamos es diferente a la de otros estudios, que han planteado que los estudiantes se encuentran en situación de alienación, dominación y además son víctimas permanentes de actos y actitudes autoritarias por parte de las autoridades escolares. Se pudo establecer que las relaciones sociales en la escuela de hoy son mucho más complejas y más flexibles. Sin señalar que las acciones de los jóvenes estudiantes tienen un carácter de absoluta libertad y autonomía, se logró evidenciar que se han producido cambios en la organización social y el componente pedagógico de las instituciones educativas. A diferencia de otras épocas, todas las acciones que hoy se emprenden en los colegios están encaminadas a suplir las expectativas, los intereses y las necesidades de los estudiantes. Ellos son ahora el centro de la vida escolar y sin duda, en muchas aulas se hace más lo que el alumnado quiere, que lo que propone el profesor.

Las acciones de reivindicación de derechos que aquí se consideraron prácticas políticas, fueron aquellas que mostraron nuevas formas de articulación entre las generaciones, las normas, reglas y rituales escolares. También aquellas en las que el alumnado reconoce la existencia de injusticias y reconoce los límites y las posibilidades para superarlas. Las prácticas políticas a las que se alude, son expresiones de una

generación que se caracteriza por la búsqueda de autonomía, autorrealización y la selección de metas y estilos de vida, que rechaza todo aquello que parece ser una obligación.

Las vivencias de niños y jóvenes en una escuela democrática les facilitan mejores condiciones para construir procesos de interacción justos y equitativos, tanto en la vida cotidiana como en aquellos contextos más amplios, que en un sentido o en otro afectan sus relaciones sociales. En consecuencia, los discursos y las prácticas políticas estudiantiles no se adhieren a los sistemas políticos formales, relacionados con elecciones y votos, sino a procesos que aproximan sentidos y prácticas de acción política en contextos regidos por principios de igualdad, equidad, libertad y justicia.

En la misma línea con los hallazgos de Núñez (2008, 2010), en sus trabajos con estudiantes de secundaria en Argentina, en este trabajo concluimos que las reclamaciones que hacen los estudiantes a sus docentes y directivos para que transformen sus prácticas pedagógicas, demuestran que no hay en éstos ausencia de política sino que está muy ligada a su experiencia personal, a pensar críticamente la escuela, no solo desde lo establecido por la institucionalidad, sino también desde sus visiones de lo que debe ser el ejercicio docente. La inconformidad frente a la manera como se enseña no se queda replegada en el sujeto; evidencia un despliegue de la autonomía en la socialización escolar que permite la vinculación a un colectivo desde el que se hacen las críticas al sistema educativo tradicional. Como pondera Núñez (2010), establecer las maneras como los estudiantes de secundaria de hoy se vinculan con lo político en la escuela, contribuye a desmenuzar las características de la cultura política juvenil; conocer sus estrategias y los temas que los movilizan permite proyectar tendencias, imaginar escenarios políticos futuros y reflexionar sobre sus posibilidades de constituirse como ciudadanos.

Consideraciones finales

Los datos demostraron que en materia de reivindicación de derechos, rasgos de construcción de subjetividad y ámbitos de socialización, no hay grandes diferencias entre los estudiantes de los tres contextos estudiados, Ansermanuevo, Cartago y Pereira. Donde sí hay grandes diferencias es en las formas de organización de las instituciones, en el tratamiento que le dan a la convivencia escolar. Se pudo establecer que mientras más fuerte es la institucionalidad del colegio, menos afloran las reclamaciones de derechos relacionados con el funcionamiento de la autoridad y el ejercicio del poder. Lo anterior fue claramente establecido en la institución educativa de Pereira. Es la única de las tres instituciones con una alta calificación en las evaluaciones que hace el Estado para medir la calidad de la educación, las Pruebas Saber. Sus estudiantes consideran que los acuerdos contenidos en el Manual de convivencia se cumplen y que no se presentan conflictos graves con los docentes. En esta institución llamó mucho la atención que, aunque sus estudiantes tienen el discurso más crítico a las formas de enseñar y a las normas escolares, se encontraron muy pocas reclamaciones que evidenciaran situaciones conflictivas entre los maestros y los estudiantes, como malos tratos y agresiones verbales. La mayoría de sus reclamos son mejoras en la infraestructura de la planta física y dotación de material didáctico para las clases.

Las instituciones de Ansermanuevo y Cartago tienen una mayor conflictividad. Los estudiantes reconocen que aquello que está en el manual de convivencia muy pocas veces se cumple y acumulan una gran cantidad de reclamos producto de enfrentamientos con los docentes y los directivos docentes por “faltas disciplinarias”. Los alumnos manifiestan que no hay coherencia y unificación de criterios en la implementación de las normas: lo que un profesor considera una falta, para otro es un comportamiento normal. Una diferencia entre estas dos instituciones está en los mecanismos utilizados para las reclamaciones. En el caso de la institución de Cartago, se identificó una fuerte tendencia a la presentación formal y por escrito de las reclamaciones y a recurrir a acciones legales por fuera del colegio como tutelas y quejas ante la Secretaría de Educación del municipio. En el caso de Ansermanuevo, si bien se presentan algunas tutelas y quejas

por escrito, hay un gran número que no cumplen un criterio de formalidad: son presentadas en hojas de cuaderno, incluso en pedazos de papel manuscritos. Pareciera que se quiere dejar evidencia del reclamo, pero no interesa mucho la forma de presentación del mismo. Lo que se quiere señalar es que la experiencia escolar, determinada en gran medida por las tres lógicas de acción: (la estrategia), la reclamación de derechos; (la integración) socialización en la escuela y fuera de ella; y (la subjetivación), subjetividad política están estrechamente relacionadas con la organización escolar.

Los colegios con algún grado de precariedad institucional tienen mayores dificultades para construir su proceso de democratización, legitimación en el uso de la norma y reducción del conflicto disciplinario, y en general para lograr cambios en las relaciones entre sus actores. Esto obedece a que no cuentan con un marco de acción y filosofía institucional claro y fuerte que permita a los sujetos leer y reconocer los campos de tensión entre lo individual y lo institucional, que evite las dinámicas que personalizan todo y des-institucionalizan la convivencia. (Berger y Luckmann, 1968). En el caso de las instituciones de Ansermanuevo y Cartago, los datos mostraron que no ha existido un proceso ordenado, sistemático y continuo de reflexión sobre las normas que regulan la convivencia. Las respuestas de los estudiantes y el ambiente de conflictividad que muestran la gran cantidad de reclamos por los aspectos disciplinario y normativo, evidencian la escasez o la falta de eficacia de los procesos de construcción de espacios de reflexión sobre que se considera norma y disciplina en los establecimientos, la importancia que tienen y su utilidad en la cotidianidad de la vida escolar. Estas deficiencias en la construcción del proceso de democratización y en los aspectos disciplinarios y normativos, sugieren lo que aquí se ha llamado la existencia de una institucionalidad precaria.

Es necesario adentrarse en los rasgos que configuran la subjetividad de los jóvenes, en su socialización en la escuela y fuera de ella, en los recursos y la racionalidad que orientan sus acciones, para comprender quiénes son, qué quieren, cuáles son los sus intereses, sus aspiraciones y sus expectativas. Este conocimiento

permitirá conocer y caracterizar a los sujetos que hoy se están construyendo en los colegios; este es el primer paso para repensar como mejorar la convivencia escolar y el nivel académico de las instituciones.

La falta de tratamiento pedagógico al conflicto que ha emergido en el proyecto democratizador, se hace evidente en una paradoja: mientras más fuerte es la institucionalidad, menos emerge el conflicto aunque más fuertes y más beligerantes sean los discursos. El esfuerzo de la familia para que los hijos permanezcan en instituciones donde hay orden y que tienen un alto nivel académico, hace que no se reclame, las reivindicaciones se ahogan, no se expresan o simplemente no hay necesidad de hacerlas. En las instituciones con una institucionalidad precaria, la conflictividad explota, se reclama abiertamente, se produce una gran tensión que los aburre a todos y los ambientes de aprendizaje se ven gravemente afectados por el conflicto disciplinario.

Como se dijo al principio de esta investigación, no es suficiente con identificar los casos de bullying, cuantificarlos y caracterizarlos, si poco conocemos sobre quiénes son los que lo hacen, qué los motiva, qué piensan, qué sienten, cómo perciben sus vivencias en la escuela. El conocimiento de la complejidad de la socialización escolar, extraescolar y los procesos de configuración de sujetos, es la materia prima para repensar la convivencia y los métodos y estrategias de enseñanza en los niveles de secundaria hoy.

El alumnado reconoce que hay entre ellos una tendencia a exigir derechos y a no cumplir deberes, y que los docentes hacen lo contrario, privilegian los deberes sobre el respeto a sus derechos. Esta incompatibilidad en las prioridades genera conflicto en la socialización de la escuela que se agrava cuando docentes y estudiantes lo convierten en un problema personal y uno de los dos o ambos asumen actitudes que retan al otro a demostrar cual puede más.

Es una prioridad que la convivencia escolar deje de ser un tema de moda, acerca del que se construyen muchos discursos sin que se profundice en su verdadera

importancia en la vida escolar. Es necesario que deje de convertirse en un foco de trabajos ocasionales de ONGs que van a los colegios a dictar talleres y conferencias, a hacer foros y a realizar las más diversas actividades sin ningún seguimiento y evaluación, que además están desarticuladas del componente educativo institucional. La propuesta que se hace desde esta investigación es llevar la convivencia escolar a la clase, volverla un asunto de reflexión y trabajo escolar sistemático y permanente. Urge que las causas de conflicto entre docentes, directivos docentes y estudiantes, como la reivindicación de derechos, la exigencia de cambios en las normas, el uso de la autoridad y el manejo del poder, se discutan y se debatan en las aulas de clase. Lo que se propone es hacer de la convivencia escolar no un asunto transversal, con el que todos tienen que cumplir pero que con el que nadie se compromete. El reto es que la convivencia escolar, sea un asunto central con el que se comprometen todos los entes educativos. La conflictividad en las instituciones educativas es un tema que requiere de tratamiento pedagógico, pues está comprobado que sin un ambiente propicio, sencillamente no es posible la construcción de aprendizajes.

Futuros estudios en esta línea de trabajo pueden abordar a los maestros como sujetos de investigación. Ésta, como otras investigaciones, ha privilegiado la voz de los alumnos. Conocer las percepciones que tienen los maestros puede enriquecer el debate y la reflexión sobre los temas aquí planteados, pero también puede ser un complemento importante para el diseño e implementación de estrategias pedagógicas y herramientas didácticas que contribuyan al mejoramiento de la convivencia escolar.

GLOSARIO

Abrir los ojos: mirar mal o de manera agresiva a alguien.

Alegar: discutir, reprender, llamar la atención.

Aletiar: enojarse, puede ir acompañada de llamados de atención.

Alzar la voz: hablar más fuerte, usada en regaños o cuando las personas se enojan.

Bacana: bonita, agradable.

Bregar: esforzarse para hacer algo, poner dedicación en una acción.

Cansonear 1: bromear, hacer chistes.

Cansonear 2: hacer prohibiciones, llamar la atención a los estudiantes.

Chapada a la antigua: persona que sigue las tendencias culturales de otra época.

Chévere: agradable, ameno.

Chino: niño, adolescente, joven.

Colorado: coloración o hinchazón generada por un golpe.

Dominguear: salir los domingos.

Emberracarse: enojarse.

Encartada: tener problemas con algo, llevar muchas cosas.

Estilinguis: acción en la que varios estudiantes cogen a uno de pies y manos y lo lanzan arriba y abajo, haciendo que se le estiren las extremidades, sin soltarlo.

Expansiones: orificios grandes en las orejas, en los que se insertan unos accesorios en forma de tubo.

Joder: molestar.

Fachadas: lugar secreto, guarida.

Gomelo: persona con gran capacidad económica real o simulada.

Gonorrea: utilizada en Colombia como grosería, para llamar a alguien que cae mal.

Igualada: persona adulta que se involucra en discusiones con jóvenes a nivel de iguales.

Intercolegiados: juegos deportivos que se realizan entre los colegios.

Man: hombre, figura masculina.

Minicomponente: aparato reproductor de audio y música.

Me la montó: llamar la atención innecesariamente.

Muchacha: mujer joven.

Observador: documento en el que se consignan las acciones y las actitudes, tanto positivas como negativas, de los estudiantes durante un año lectivo, un de obligatorio cumplimiento en todas las instituciones educativas. en la que se deben consignar los aspectos positivos y negativos de los estudiantes

Parar bolas: poner atención.

Pelaíto: niño o joven.

Perrear: bailar reggaetón u otros ritmos como la champeta, la salsa choque.

Pillaba: miraba, observaba.

Punkero: persona afecta al movimiento relacionado con el *punk*, tanto música, como peinado y costumbres.

Rabonearse: enojarse.

Rastas: tipo de peinado formado por singulares trenzas, característico de los rastafaris. Se les llamó «rastas», porque generalmente las personas que llevan rastas eran «rastafaris», pero no debe asociarse directamente el peinado con la cultura rastafari, ya que gente de muchos grupos étnicos han usado rastas.

Recochar: bromear, hacer chistes.

Reprendedora: persona que regaña mucho.

Rubros: líneas de destinación del dinero de un presupuesto.

Tarje: quebrar, rajar.

Veedor: en este contexto, hace referencia a la persona que debe estar atenta al cumplimiento de los derechos de los estudiantes.

Viáticos: dinero proporcionado por una institución para cubrir gastos de desplazamiento, alimentos y bebidas de su personal en un viaje de interés para la misma.

REFERENCIAS

- Aceves, J. (1997). Experiencia biográfica y el curso de la acción colectiva en identidades emergentes. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Estudios Latinoamericanos*. Jalisco, México. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa97/aceveslozano.pdf>. Consultado en mayo de 2013.
- Aguilar, J. F. y Betancourt, J.. (1999). *Proceso de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*. Informe final de investigación. CEPECS- IDEP.
- Almond, G.. y Verba, S (1992). *La cultura política, diez textos básicos en ciencia política*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Alvarado, S. y Ospina, H. F. (2007). Las concepciones de equidad y justicia en niños y niñas. Desafíos en los procesos de configuración de subjetividad política. *En: Justicia moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Compiladores. Vasco, Eloísa. Alvarado, Sara V., Echavarría, Carlos y Botero, Patricia. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. CINDE. Manizales – Colombia.
- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). *Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes*. *Revista Argentina de Sociología*. Volumen 6. Número 11. Páginas 19 - 43. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ras/v6n11/v6n11a03.pdf>. Consultado en diciembre de 2013.

Alvarado, S. V. y Vommaro, P. (2009). Presentación del grupo de trabajo Juventud y nuevas prácticas políticas en América Latina, del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO. En: *Cuadernos del Centro de Estudios del Desarrollo* CENDES. Año 26 Número 70 Tercera época. Enero – Abril. Disponible en: www.scielo.org.ve/pdf/cdc/v26n70/art08.pdf. Consultado en marzo de 2014.

Alvarado, S. V., Botero, P., Ospina, H. F. (2010). *Subjetividades políticas: sus emergencias, tramas y opacidades en el marco de la acción política. Mapeo de 61 experiencias con vinculación de jóvenes en Colombia. Artículos Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social.* Año 15 Número 5. Julio – septiembre. CESA – FES Universidad de Zulia. Maracaibo – Venezuela. Páginas. 39 – 55 Disponible en: www.scielo.org.ve/pdf/upl/v15n50/art04.pdf. Consultado en marzo de 2014.

Alvarado, S. V., Patiño, J. y Ospina, M. C. (2012). *Reflexiones sobre la construcción social del sujeto joven vinculado a experiencias de acción política en Colombia: acontecimientos, movilizaciones, poderes.* En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos.* Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Bogotá.

Alvarado, S. V., Patiño, J., Ospina, H. F., Ospina M. C. y Vega, M. (2012). *Construcción social del sujeto joven en siete movimientos sociales. En: Jóvenes ciudadanos experiencias de participación.* En América latina. Compiladores. Tuñón, Graciela, Aragón, Santiago. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Lomas de Zamora – Argentina.

Álvarez, A. (2001). *Del estado docente a la sociedad educadora. ¿Un cambio de época?* *Revista Iberoamericana de educación OEI*. Número 26. Disponible en: www.rieoei.org/rie26f.htm. Consultado en marzo de 2014.

_____. (2009). *Estatuto teórico de la pedagogía en la transición post moderna*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional - UPN.

Anarquismo. Net. (2013). *Se reaviva la protesta social en Colombia*. Disponible en: <http://www.anarkismo.net/article/26030>. Consultado en mayo de 2014.

Arboleda, G. (1994). *Mejoramiento de la calidad de la educación*. *Revista Educación y Cultura*. Número 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá. FECODE. Pág. 27 – 32.

Arboleda, R., Duque, B. Díaz, E., Correa, E., Castro, J. (2002). *El cuerpo en boca de los adolescentes de la ciudad de Medellín*. Grupo interdisciplinario de investigadores en cultura somática, Medellín, Universidad de Antioquia.

Arendt, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid, Taurus.

_____. (1998). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.

_____. (2002). *La condición humana*. Barcelona. Paidós.

Astiz, M. F. (2008). *La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y trasnacional*. Documento de trabajo 26, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Disponible en: <http://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT26-ASTIZ.PDF> Consultado en mayo de 2014.

- Astiz, M. F. (2008). *La socialización política de los adolescentes: un análisis comparado y transnacional*. Documento de trabajo, Seminario permanente de investigación de la Universidad de Pensilvania. Páginas 2 - 28 Disponible en: <https://www.udesa.edu.ar/files/ESCEDU/DT/DT26-ASTIZ.PDF>. Consultado en mayo de 2014.
- Baeza, J. (2006). *Demandas y organización de los estudiantes secundarios: una lectura sociológica más allá de las fronteras y análisis coyunturales*. *Revista Temas sociológicos*. Número 11. Universidad Silva Henríquez, Santiago de Chile. Páginas 263 – 298. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/ceju/20120913015254/correa.pdf>. Consultado en abril de 2014.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*. Barcelona. Paidós.
- Batallán, G. y Campanini, S. (2008). *La participación política de niños, niñas y jóvenes adolescentes. Contribución al debate sobre la democratización de la escuela*. *Revista Cuadernos de Sociología*. Buenos Aires. Número 28. Páginas. 85 – 106. Disponible en: <http://www.redjuventudesargentina.org/attachments/article/18/ACTAS%20III%20ReNIJA%20GT%204.pdf>. Consultado en septiembre de 2013.
- Batallán, G. Campanini, S., Prudent, E., Lara, E. y Castro, S. (2009). *La participación Política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate*. En: *Revista última década*. Número 30. Páginas 44-66. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/30.2-graciela-batalla%CC%81n-y-otros.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- Beck, Ulrich y Elizabeth, Ulrich. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós. Barcelona.

- Bedoya, S. y Cadavid, M. (2011). *Singulares y diversos Jóvenes tejiendo nuevas formas de vivir juntos*. Tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano. CINDE-Universidad de Manizales, Medellín. Disponible en: <http://www.cinde.org.co/maestriamedellin/investigacion2.html>. Consultado en junio de 2014.
- Beltrán, M. y Falconi, O. (2011). *La toma de las escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil, y ampliación del diálogo social*. En *Revista Propuesta Educativa*. Número 35. Año 20. Junio de 2011. Vol. 1. Pág. 27- 40. FLACSO – Argentina. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf. Consultado en agosto de 2014.
- Benhabib, S. (2005). *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona. Gedisa.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1998). *La Construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Berger, Ch. (2004). *Subjetividad adolescente: Tendiendo puentes entre la oferta y demanda de apoyo psicosocial para jóvenes*. *Revista Psykhe*. Volumen 13, Número 002. Universidad Católica de Chile. Pág. 143- 157. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282004000200011&script=sci_arttext Consultado en septiembre de 2014.
- Bolletta, V. (2010). *Investigar las subjetividades juveniles en condiciones de fluidez*. *Segundas Jornadas nacionales de investigadores*. En: formación en educación. Instituto de investigaciones en ciencias de la educación. 29 y 30 de noviembre. Buenos Aires.

- Bonal, X. (2009). *Educación en tiempos de globalización*. En: *Revista educación y sociedad*. Universidad de Campinas - Brasil. Volumen 30. Número 108. Pág. 653 - 671. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re355.pdf?documentId=0901e72b811c5825>. Consultado en agosto de 2014.
- Botero, M. M. y Jiménez, E. (1999). *Socialización política y democracia participativa en el entorno escolar desde la óptica de la comunicación*. *Revista Discernimiento*. División de humanidades y ciencias sociales. Universidad del Norte. Barranquilla – Colombia. Número 5 Diciembre. Páginas 1-15. Disponible en: <http://www.uninorte.edu.co/documents/611562/315e477a-3d2e-463d-90a6-e4fc33e4ef9c>. Consultado en septiembre de 2014.
- Botero, P., Vega, M. y Orozco, M. (2012). *Relaciones intergeneracionales: implicaciones en procesos de formación política en jóvenes*. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Universidad de Manizales. Número 10 Volumen 2. Páginas. 987-911. Disponible en: <http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2012/09/Vol-10-n%C3%82%C2%B02.pdf>. Consultado en septiembre de 2014.
- Caballero, P. (1994). *La reforma educativa en Colombia*. *Revista Educación y Cultura*. N° 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: FECODE. Páginas. 21 – 27.
- Cabra, N. (2010). Video juegos: *Máquinas del tiempo y mutaciones de la subjetividad*. *Revista Signo y pensamiento*. Número 57, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de comunicación y lenguaje. Julio – Diciembre. Páginas 162-177. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/860/86020052010.pdf>. Consultado en septiembre de 2014.

- Cajiao, F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana. Vida escolar en Colombia*. Bogotá. Fundación para la Educación y el Desarrollo Social - FES.
- Calero Llanes, A. (2005). *Escenas de la Vida Escolar. La Cotidianidad, sus Dramas y Comedias. Serie Convivencia y Democratización de la Vida Escolar*. Universidad del valle. Alcaldía de Santiago de Cali.
- Calonje, P y. Quiceno, H. (1985). *Escuela y Normatividad. Análisis de un Reglamento Escolar. Revista Educación y Cultura*. Número 4. Bogotá. Páginas 12 – 23.
- Calvo, G. (2003). *La escuela y la formación de competencias sociales: un camino para la paz. Revista Educación y Educadores*. Universidad de la Sabana. Número 6. Páginas 69-90. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400606>. Consultado en abril de 2014.
- Castels, M. (1996). *El surgimiento de la sociedad de redes*. En: Urresti, Marcelo. (1999). *Cambio de escenarios sociales. Experiencias juvenil urbana y Escuela. En una escuela para los adolescentes*. Compilador Tenti-Fanfani, Emilio. IPE-UNESCO. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Santa Fe. Buenos Aires Argentina. UNICEF.
- Castillo, E. (2003). *Democracia y ciudadanía en la escuela colombiana. Acción Pedagógica, Dossier Educación, Pensamiento Crítico y Cambio Sociocultural*. Número 12. Página 32-39. Disponible en: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17091/2/articulo_4.pdf. Consultado en mayo de 2013
- Castro, G. y Molinari, V. (2009). *Eje Prácticas culturales, estilos, consumos y estéticas. Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte*. Coordinadora: Chaves, Mariana. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Buenos Aires. Red de Investigadores en Juventudes. Disponible en:

http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/chaves-OK.pdf. Consultado en mayo de 2013

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. En: Rochetti, Cristina. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. En Anuario de filosofía argentina y americana. Cuyo Argentina. Pág. 117-125.

Chaves, A. (2006). *La construcción de subjetividades en el contexto escolar*. *Revista de educación. Universidad de Costa Rica*. Volumen 30, Número 001. Pág. 187 – 200.

Congreso de la república de Colombia. Ley 27 de 1977. Por la cual se fija la mayoría de edad a los 18 años. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4965>. Consultado en junio de 2014.

Constitución Política de Colombia. (1991). Disponible en: <http://Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>. Consultado en junio de 2014.

_____. Disponible en: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>. Consultado mayo de 2014.

Corcuff, P.(1998). *Nuevas sociologías*. Construcciones de la realidad social. Alianza Editorial. Madrid.

Corte Constitucional de Colombia. Disponible en: <http://www.corteconstitucional.gov.co/secretaria/otros>. Consultado mayo 2014.

- Cortés, A. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984 – 2004*. Tesis para optar por el título de doctora en educación. Universidad Distrital. Universidad del Valle.
- Costa, V. y Santos, S. (2012). ¿O que pensam os adolescentes sobre o amor e o sexo? Umestudonaperspectiva das representaçõessociais what does adolescents think about love and sex? A study on social representation perspective. *Psychology and society magazine*. Volume. 24o. Number. 2. Associação brasileira de psicología social. Minas Gerais. Brasil. pp. 391-401.
- Cubides, H. (2000). *El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de Casos. Informe final de investigación*. Bogotá. IDEP.
- _____. (2004). *Formación del sujeto político. Escuela medios y nuevas tecnologías de la comunicación y la información*. En Daza, Et al. Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas. Páginas 105-127. Santa fe de Bogotá. Universidad Central. Departamento de investigaciones. Siglo del hombre Editores.
- Cumbre Iberoamericana. (1997). *Los valores éticos de la democracia. Declaración De Isla Margarita Venezuela. OEI*. Disponible en: <http://www.oei.es/viicumbre.htm> Consultado en abril de 2014.
- De La Torre, E.y Navarro, R. (1990). *Metodología de la investigación: Bibliografía, archivística y documental*. Editorial McGraw-Hill. México.
- Declaración Mundial sobre la educación para todos. (1990). *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien. Tailandia. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF. Consultado en marzo de 2014.

- Deleuze, G. (1995). *Posdata sobre las sociedades de control*. En Gilles Deleuze. Conversaciones. Páginas 277-286. Valencia: Pretextos. Disponible en: http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T10_Docu1_Conversaciones_Deleuze.pdf. Consultado en mayo de 2013.
- Delgado, R., Vargas, M., Vives, M., Manrique, L., Lara, L. M. y Arias, R. (2005). *Educación para el conocimiento social y político. Estado del arte*. Bogotá: Universidad. Disponible en: Javeriana. <http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/html/programa/maestria/II-07/documentos/social-ea-05.pdf>. Consultado en abril de 2013.
- Delpiano, A. y Madgenzo, A. (1998). *La escuela formal, el curriculum escolar y los derechos humanos. La educación y los derechos humanos. Revista educación y cultura* Número 16. Bogotá: FECODE. pp. 5-8.
- Díaz, Á. (2009). *La construcción de conocimientos sobre subjetividad política desde jóvenes: aportes conceptuales y metodológicos*. Entrevista con Sara Victoria Alvarado. Cuadernos CENDES. Volumen 26, Número 70. Enero Abril. Caracas. pp.127- 140.
- Díaz, L. y Tatis, J. (2011) *¿Sujetos apolíticos? Algunos referentes para comprender la participación política de los y las jóvenes*. En Martha Gutiérrez-Bonilla. *¿Qué sabemos y no sabemos sobre jóvenes y juventudes?* Memorias Primer Encuentro Nacional de Reconocimiento Juvenil. Páginas 163-175. Bogotá, Editorial Corpovalle. Disponible en: http://puj-portal.javeriana.edu.co/portal/page/portal/Centro_Atico/pruebas2/. Consultado en septiembre de 2014.
- Dirección de educación secundaria. Dirección de educación técnico profesional. (2008). *Re significar la escuela secundaria entrerriana. Consejo general de educación*. Gobierno Entre Ríos. Disponible en:

<http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/secundaria/files/2012/03/DOCUMENTO-1.pdf> Consultado en abril de 2014.

Domínguez, M. Il. (2008). *Integración Social de la juventud cubana hoy. Una mirada a su subjetividad*. *Revista Argentina de Sociología*. Volumen 6, Número 11. Noviembre – Diciembre. pp. 74 – 95. Disponible en: http://www.cps.org.ar/sites/default/files/pdf/RAS_11.pdf. Consultado en abril de 2013

Dubet, F. (1989). *De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto*. *Revista Estudios Sociológicos*. VII: 21. Colegio de México. Pág. 519-545. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000200005. Consultado en junio de 2014.

_____. (1996) *¿Ocaso de la sociedad?* *Revista de Sociología*. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales Número 10 pp. 11 - 23. Disponible en: http://www.uchile.cl/documentos/sociologia_79761_13.pdf. Consultado en junio de 2014.

_____. (2004a). *Conflictos de normas y ocaso de la institución*. *Revista Estudios Sociológicos*. Volumen XXII. Colegio de México. pp. 3 - 24. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/598/59806401.pdf>. Consultado en junio de 2014.

_____. (2004b) *¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?* En: Emilio Tenti-Fanfani. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, IPE-UNESCO. pp. 15-44. Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf Consultado en marzo de 2013.

_____. (2006). *El declive de la institución. Profesionales, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona. Editorial Gedisa.

_____. (2010). *Sociología de la experiencia*. Centro de estudios sociológicos. Universidad Complutense de Madrid. Editorial Complutense.

_____. (2011). *La experiencia sociológica*. Editorial Gedisa. Barcelona.

_____. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires Argentina: Amorrortu Editores.

Dubet, F. Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Editorial Losada. Buenos Aires Argentina.

Duro, E. (2012). *Adolescencia y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad*. UNICEF. Disponible en: <http://doncel.org.ar/2012/05/08/adolescencia-y-politicas-publicas-de-la-invisibilidad-a-la-necesaria-centralidad-unicef-argentina-elena-duro-2012/>. Consultado en abril de 2013.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Tramas Sociales. PAIDOS. Buenos Aires.

Efron, G. (2009). *La reconfiguración identitaria de los jóvenes en la posmodernidad y su representación de la educación. Estudios sobre juventudes en Argentina I*. Hacia un estado del arte. Coordinadora. Chaves, Mariana. Universidad Nacional de La Plata. Red de Investigadores en Juventudes Argentinas. Buenos Aires. Disponible en: http://www.editorial.unlp.edu.ar/22_libros_digitales/chaves-OK.pdf. Consultado en junio de 2014.

- González, E., Molina González, T., Montero, A., Martínez, V. y Leyton, C. (2007) *Comportamientos sexuales y diferencias de género en adolescentes usuarios de un sistema público de salud universitario. En: Revista de medicina Universidad de Chile*. Número 135. Centro de Medicina Reproductiva y Desarrollo Integral de la Adolescencia, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Santiago. Pág. 1261 - 1269. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0034-98872007001000005&script=sci_arttext. Consultado en septiembre de 2014.
- Fagan, J. (2005). *Legal Socialization of Children and Adolescents*. Columbia Public Law & Legal Theory Working Papers. Justice Research, Volume. 18, Number. 3. Page7 – 23. Disponible en: http://www.americanbar.org/content/dam/aba/publishing/criminal_justice_section_newsletter/crimjust_juvjust_08clefagan.authcheckdam.pdf. Consultado en septiembre de 2014.
- Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: *¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En: KAIROS. Revista de temas sociales. Universidad Nacional del San Luis*. Año y N° 14. Octubre. Disponible en: <http://www.revistakairos.org>. Consultado en septiembre de 2014.
- Federación Colombiana de Maestros. FECODE. (1998). *La educación y los derechos humanos. Revista educación y cultura* Número 16. Bogotá.
- Fernández, L. y Ruiz, M. E. (1997). *Subjetividades emergentes, psiquismo y proyecto colectivo*. En Emma León & Hugo Zemelman. *Subjetividad umbrales del pensamiento social*, 92-106. México, Madrid: Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Anthropos.
- Fontana, D. (2000). *El Control del Comportamiento en el Aula*. Barcelona. Editorial Paidós.

- Foro Mundial Sobre la Educación. (2000). *Educación Para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Marco de Acción de Dakar, Senegal. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- Fraser, N. (2003). *Redistribución, reconocimiento y exclusión social*. En: *Inclusión y nuevas ciudadanía*s. Condiciones para la convivencia y seguridad democrática. Seminario internacional – Memorias. Bogotá. Universidad Javeriana.
- Frecentese, V. I. (2010). *La construcción de subjetividad de los alumnos de sectores populares en la escuela Universidad Nacional de Cuyo*. Facultad de Educación Elemental y Especial. Secretaría de Ciencia Técnica. Mendoza Argentina. Pág. 1 – 7.
- Funes, M. (2003). *Socialización política y participación ciudadana. Jóvenes en dictadura y jóvenes en democracia*. *Revista de estudios de juventud*. Edición especial 25 aniversario Constitución. Pág. 11 – 36. Disponible en: <http://www.cabuenes.org/06/documentacion/3.3/5-Socializacion.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- Galeano, E. (2007). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín. La Carreta Editores.
- Gallón, G. y Uprimny, R. (1990). *Constituyente, violencia y derechos humanos*. *Revista Foro*. Número 13. En: *Valencia, Alberto*. (1998). *Violencia en Colombia en los años 80 y reforma constitucional*. Santiago de Cali. Editorial Universidad del Valle.

- Ghiso, A. (2011). *Reflexividad dialógica en el estudio de jóvenes y prácticas políticas*. En: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. CINDE. Universidad de Manizales. Número 9. Volumen 1. pp. 987 - 911.
- Giaccaglia, M., Méndez, M. L., Ramírez, A., Santa María, S., Cabrera, P., Barzola, P., Maldonado, M. (2009). *Sujeto y modos de subjetivación, humanidades – ciencias sociales: investigación*. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Número 38. pp. 138 - 150. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162009000100006. Consultado en septiembre de 2014.
- Gómez, J. P. (2012). *Los meandros de las narrativas políticas juveniles. Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Editorial Brujas. Córdoba Argentina.
- Gómez, S. (1995). *Cultura ciudadana y socialización política en la república. Actitudes y comportamientos de los vallisoletanos entre 1931 y 1936*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid.

- González Rey, F. (2012). *La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política*. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá.
- Goolishian, H. y Anderson, H. (1998). *Narrativas y self. Algunos dilemas postmodernos de la psicoterapia*. En Dora FriedSchmitman (coord.). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Madrid, Paidós.
- Grosso, L. (2006). *Encuestas: elementos para su diseño y análisis*. Córdoba, Argentina. Grupo editor Encuentro.
- Guattari, F. (1998). *El nuevo paradigma estético*. En Dora FriedSchmitman (coord.). Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad. Madrid, Paidós.
- Gutiérrez, J. A. (2014). 19 de Agosto. *Paro agrario y popular ¿un nuevo punto de inflexión en la lucha de clases?* Anarkismo. Net. Disponible en: <http://www.anarkismo.net/article/26030>. Consultado en junio de 2014
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación. Los procesos mixtos o multimodales*. México. McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, José Darío. (2010). *La Comprensión de lo Social. Horizonte Hermenéutico de las Ciencias Sociales*. 2ª Edición. CINDE, Santa Fe de Bogotá.
- Herrera, M. (2009). *Ciudadanía y escenarios para su formación y aprendizaje: Las vicisitudes del sujeto político*. En: Ética, política y ciudadanía. Compiladores. Vasco, Carlos Eduardo. Vasco Eloísa. Ospina Héctor Fabio. Serie Latinoamericana de niñez y juventud. Siglo del Hombre Editores. Universidad

de Manizales. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.

Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Pragmática moral de los conflictos sociales. Las relaciones de reconocimiento social. Patrones de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad*. Barcelona. Editorial Crítica.

Huergo, J. (2004). *La formación del sujeto y los sentidos político-culturales de comunicación/educación*. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza y Mónica Zuleta. Debates sobre el sujeto. Perspectivas. Volumen 5 / número 11 / enero-junio de 2013 / ISSN 2027-1174 / Bogotá-Colombia / Página 413-437. Bogotá: Universidad Central, Departamento de Investigaciones, Siglo del Hombre Editores.

Huerta, J. E. y García, E. (2008). *La formación de los ciudadanos: el papel de la televisión y la comunicación humana en la socialización política*. *Revista comunicación y sociedad*. Departamento de estudios de la comunicación. Universidad de Guadalajara. Número 10, julio-diciembre. Pág. 163 – 189. Disponible en: http://www.uam.mx/transparencia/inforganos/xoc/csh/2012/X_CSH_dec_%202008-2012.pdf Consultado en junio de 2014

II Conferencia Iberoamericana de Educación. (1992). Guadalupe - España. Disponible en: [OEIhttp://www.oei.es/iicie.htm](http://www.oei.es/iicie.htm). Consultado en marzo de 2013.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Calificación de los planteles*. Disponible en http://www.icfesinteractivo.gov.co/Clasificacion/index_ppal_ind.jsf consultado en agosto de 2014

Periódico Cartago Noticias. (2009) Investigan protesta de estudiantes frente a la alcaldía. Disponible en: <http://www.cartagonoticias.com/noticias.php/2009111411/inicio/cartago/investig-an-protesta-de-estudiantes-frente-a-la-alcaldia>. Fecha de consulta 22 de febrero de 2014

Jaramillo, A. y Aringoli, F. (2009). *Juventud y Política: Tensiones culturales en la posmodernidad*. Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte. Coordinadora. Chaves, Mariana. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata. Red de Investigadores en Juventudes Argentinas.

Johnny, L. (2006). Reconceptualising childhood: children's rights and youth participation in schools. *Magazine International Education Journal*, Shannon Research Press. Volumen 7. Páginas 17 - 25.

Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada*. Buenos Aires. IIPE. UNESCO.

Konterllnik, I. (1999). *Participación de los adolescentes: ¿Exorcismo o construcción de ciudadanía? En una escuela para los adolescentes* Compilador Tenti-Fanfani, Emilio. IIPE- UNESCO. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Santa Fe. UNICEF. Buenos Aires, Argentina.

Kruger, M. (2011). *La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave para la formación del pensamiento político. Avances de una investigación en curso sobre jóvenes estudiantes argentinos*. Buenos Aires. Ponencia para el Congreso Interescuelas.

Larraín, H. (2004). *Jóvenes, liderazgo y política en el Chile actual*. Santiago de Chile: Editorial Instituto de Ciencias Políticas. Lozano, M. (2008). *Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá*. *Revista Diversitas, Perspectivas en Psicología*, 4 (2), 345 - 357. Disponible en:

http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_10.pdf. Consultado en junio de 2014.

López Sánchez, R. (2011). “*Fundamentos teóricos para el estudio de los movimientos estudiantiles*. En: Beltrán, Mariana y Falconi, Octavio. La toma de las escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil, y ampliación del diálogo social. *En Revista Propuesta Educativa*. Número 35. Año 20. Junio de 2011. Vol. 1. Pág. 27- 40. FLACSO – Argentina. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/49.pdf. Consultado en junio de 2014.

Lozano, M. (2008). *Los procesos de subjetividad y participación política de estudiantes de psicología de Bogotá*. *Revista Diversitas. Perspectivas en psicología*. Volumen. 4, Número 2. ISSN: 17949998, 345 – 357. Disponible en: http://www.usta.edu.co/otraspaginas/diversitas/doc_pdf/diversitas_8/vol.4no.2/articulo_10.pdf. Consultado en junio de 2014.

Lozano, J. I. (2007). *La disciplina en la escuela secundaria. Significados de alumnos en riesgo de exclusión*. En: *Revista actualidades investigativas en educación*. Universidad de Costa Rica. Volumen 7, Número 3. Pág. 15 – 34 Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re351.pdf?documentId=0901e72b811c59e6>. Consultado en septiembre de 2014.

Maffesoli, M. (2004). *Yo es otro*. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela, Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Páginas 21-30. Bogotá. Universidad Central. Departamento de Investigaciones. Siglo del Hombre Editores.

- Malave, N. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa*. Programas nacionales de formación escala tipo Likert, Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla, Sucre, Venezuela. Universidad Politécnica Experimental de Patria.
- Manrique, F. (1994). *El nuevo papel de la educación en el entorno competitivo colombiano*. *Revista Educación y Cultura*. Número 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá. FECODE. Pág. 33 – 43.
- Martínez, H. y Martínez, E. (1998). La educación y los derechos humanos. *Revista educación y cultura* Número 16. Bogotá: FECODE. Pág. 34 - 37. Disponible en: http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf. Consultado en marzo de 2013.
- Martínez, J. y Neira, F. (2009). *Cátedra lasallista: miradas sobre la subjetividad*. Universidad de la Salle. Bogotá.
- Martínez, J. E. (2012). *Transiciones en la subjetividad: trazos para pensar las acciones institucionales, la biopolítica y la intimidación*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá.
- Martínez, M. C. y Cubides, J. (2012). *Acercamientos al uso de la categoría de 'subjetividad política' en procesos investigativos*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de

Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá.

Martuccelli, D. (2010). *La individuación como macrosociología de la sociedad singularizada*. *Revista Persona y sociedad*. Volumen. XXIV Número 3. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile. Disponible en: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Martuccelli_La_individuacion_como_macrosociologia_de_la_sociedad_singularista.pdf. Consultado en junio de 2014.

Mejía, Ad. (2011). *Reconocer un ejercicio de ciudadanía*. En Martha Gutiérrez-Bonilla. *¿Qué sabemos y no sabemos sobre jóvenes y juventudes?* Memorias Primer Encuentro Nacional de Reconocimiento Juvenil, 141-150. Bogotá. Editorial Corpovalle. Disponible en: <http://sicj.cepal.org/publicaciones/ficha/?id=1133>. Consultado en marzo de 2013.

Mejía, M. R. (2004). *La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. Debates sobre el sujeto*. En María Cristina Laverde-Toscano, Gisela Daza & Mónica Zuleta. *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*, 149-194. Bogotá. Universidad Central. Departamento de Investigaciones. Siglo del Hombre Editores.

Melo, J. O. (2002). *Educación para la ciudadanía: ¿Nueva encarnación para un viejo ideal?* *Revista educación integral*. 56 año 11 N° 15. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-81037_archivo.pdf. Consultado en abril de 2013.

Mesa, J. A. (2004). *Tendencias actuales en la educación moral*. En: Cortés, Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984 – 2004*. Tesis para optar por el título de doctorado en educación. Universidad Distrital. Universidad del Valle.

Milstein, D. (2008). *Niños y niñas que enseñan: el grito de justicia. Medio ambiente y urbanización*. Volumen. 69. Número 1. IIED América Latina. P. 5 – 20. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n15/n15a16.pdf>. Consultado en abril de 2013.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1978). Decreto 1419, “*Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*”. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102770_archivo_pdf.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (1980). Decreto 3565, “*Por el cual se reglamenta la Cátedra Bolivariana para la educación secundaria*”. Disponible en: http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-241342_memorias_RE.pdf?binary_rand=234. Consultado en marzo de 2014.

_____. (1983). Decreto 0239, “*Por medio del cual se adoptan nuevas cátedras y jornadas escolares en algunos grados de educación*”. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-103537.html>. Consultado en marzo de 2013.

_____. (1984). Decreto 1002, “*Por medio del cual se establece el plan de estudios para la educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media vocacional de la educación formal*”. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103663_archivo_pdf.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (1989). *Educación en y para la democracia*. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>. Consultado en marzo de 2014.

_____. (1998). *Lineamientos curriculares de constitución política y democracia*. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_3.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (1994). *Ley 115 o Ley General de Educación*. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. Resolución 1600 de 1994. *Proyecto de educación para la democracia*. Disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ER160094.HTM>. Consultado en marzo de 2014.

_____. *Plan decenal de educación 1996 - 2005*. Disponible en: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-121191_archivo.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (2001). *Memorias del Seminario Internacional de Educación Ciudadana Educación ciudadana. Desafío social*. Bogotá: Generar ediciones. Disponible en: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-81037_archivo.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (2002). *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Disponible en: <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87874.html>. Consultado en marzo de 2014.

_____. (2002). *Revolución educativa, Política de ampliación de la cobertura escolar*. Disponible en: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/w3-article-179334.html>. Consultada en mayo de 2014.

_____. (2004). *Estándares de competencias ciudadanas*. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf. Consultado en marzo de 2014.

_____. (2011). Decreto 4807 de 2011 “*que establece las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales*”. Disponible en: <Htp://www.mineduacion.gov.co>. Consultada en mayo de 2014.

Montes de Occa, B. (1994). *Reformas educativas en Colombia*. *Revista Educación y Cultura*. Número 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: FECODE. Pág. 49 – 32

Morales Castro, C. A. (2002). *Tutela y Corte Constitucional frente a la disciplina y la justicia en la escuela*. Corporación Civitas. 2002. Santiago de Cali.

Murillo, F. (1994). *Una nueva ley de educación, en un nuevo país*. *Revista Educación y Cultura*. Número 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: 1994. FECODE. Pág. 52 - 58.

Nieves, C. (1994). *Una reforma de largo alcance*. *Revista Educación y Cultura*. Número 36 – 37. Memorias II Congreso Pedagógico Nacional. Bogotá: 1994. FECODE. Pág. 59-61.

Núñez, P. (2004). *Prácticas políticas en un barrio del Gran Buenos Aires. Un acercamiento a los criterios de justicia en jóvenes de sectores populares*. En: *KAIROS, Revista de temas sociales*, Universidad Nacional de San Luis. Año 8

Número 14. Disponible en: <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/nunez.pdf>. Consultado en septiembre de 2012.

_____. (2008). *La redefinición del vínculo juventud, política en la Argentina: un estudio a partir de representaciones y prácticas políticas juveniles en la escuela secundaria y media. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. Número 6. Volumen 1. Manizales Colombia. Pág. 149 - 190.

_____. (2010). *Política y poder en la escuela media. Disputas en torno a la "participación juvenil" en el espacio escolar. Revista Argentina de Estudios de Juventud*. Número 2. Páginas 5-33. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/article/view/1482/1256>. Consultado en junio de 2014.

_____. (2010). *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis doctoral, Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Gral. Sarmiento/Instituto de Desarrollo económico y Social. Disponible en: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/tesis/26.pdf>. Consultado en septiembre de 2014.

_____. (2010). *Escenarios sociales y participación política juvenil. Un repaso de los estudios sobre comportamientos políticos desde la transición democrática hasta Cromagnon. En Revista de la Sociedad Argentina de Análisis Político*. Volumen 4 Número 1. Páginas 49 - 83. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/pdf/rsaap/v4n1/v4n1a02.pdf>. Consultado en septiembre de 2014.

_____. (2011). La política en escena: Cuerpos juveniles mediaciones institucionales y sensaciones de justicia en la escuela secundaria argentina. *Revista contemporánea* N° 2. Págs. 183 - 215. Disponible en: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/download/46/27>. Consultado en septiembre de 2014.

Orjuela, A. (2009). *La subjetividad política en la función pública*. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en desarrollo educativo y social, Convenio Universidad Pedagógica Nacional-UPN. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE.

Palacios, N. (2008). *Disciplina, norma y democracia sus concepciones y funcionamientos en la cotidianidad de la escuela*. Trabajo de grado para optar por el título de magister en sociología. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Universidad del Valle.

_____. (2013). *La relación entre la norma y el conflicto disciplinario en las instituciones educativas. Un estudio de caso*. En Variables psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar. Coordinadoras Universidad de Almería.

Páramo, J. (1996). *Derecho subjetivo*. En Ernesto Garzón-Valdés & Francisco J. Laporta. El derecho y la justicia. Páginas 367-394. Madrid. Editorial Trotta.

Parra, R. y Otros. (1994). *La Escuela vacía*. Fundación FES, CEP Bogotá. Santa Fe de Bogotá. Tercer Mundo Editores.

Passarotto, A. L. (2008). *Cultura juvenil y educación ¿Cómo revertir la apatía de los adolescentes en la escuela?* Cuadernos de investigación. Programas sobre cultura juvenil. Fundación de estudios superiores Dr. Plácido Marín. Disponible

en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3917734.pdf>. Consultado en marzo de 2013.

Paulín, H. (2011). *Escenarios escolares y condiciones juveniles: reflexiones para abordar una oportunidad intergeneracional*. En: Jóvenes, derechos, y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública. Compiladora. Rotondi Gabriela. Córdoba Argentina. Editorial Espartaco.

Paulin, H., Nocetti, M. y Tomasini, M. (2011). *Aportes desde la investigación para las políticas de la convivencia escolar*. En: Jóvenes, derechos, y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública. Compiladora. Rotondi Gabriela. Córdoba Argentina. Editorial Espartaco.

Peláez, A. y Márquez, D. (2006). *Educación para la democracia y la formación política en Colombia: 1980 – 2006*. Un estado del arte. Bogotá. Fundación Konrad Adenauer.

Perafán, B. y Mejía, A. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero. Una mirada crítica de las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios sociales. Universidad de los Andes*. Bogotá. Páginas. 23 - 35. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/323/view.php>. Consultado en junio de 2014.

Perea, José. (2004). *Análisis clúster. Curso de postgrado en herramientas estadísticas avanzadas*. Universidad de Córdoba, España. Disponible en: <http://www10.ujaen.es/sites/default/files/users/secgen/memorias/Memoria%20academica%2006%2007.pdf>. Consultado en mayo de 2014.

Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta*. Ciudad de Costa Rica. *Revista educare*. Volumen. XV. Número.1 enero – junio. Página. 15- 29.

Periódico el Diario del Otún. (2014). Pereira 23 de marzo de 2014
<http://www.eldiario.com.co/inicio>. Consultado en marzo de 2013.

Piedrahita, C. L. (2007). *Subjetividad política y diferencia sexual: miradas a experiencias de poder y deseo en las mujeres*. Trabajo de tesis para optar por el título del doctorado en niñez y juventud, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE – Universidad de Manizales. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Colombia/alianza-cinde_umz/20091027070341/TESIS%20. Consultado el junio de 2014.

_____. (2012). *Una perspectiva en investigación social: el pensar crítico, el acontecimiento y las emergencias subjetivas*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia. Díaz Gómez, Álvaro. Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP. CLACSO - Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Bogotá.

Pineda, J. A. y García, F. (2014). *Convivencia y discurso en el espacio escolar. Discursos y realidades*. XIII Coloquio Internacional de Geo crítica. El control de espacio y los espacios de control. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Jose%20Antonio%20Pineda%20Alfonso.pdf>. Consultado en junio de 2014.

Pineda, J. A. (2013) *El conflicto y la convivencia. Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente*. Tesis para optar por el título de doctor en educación de la Universidad de Sevilla.

Pinilla, A. y Torres, J. C. (2006). *De la educación para la democracia a la formación ciudadana: Una década de incertidumbres*. Bogotá: Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. IDEP.

- Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y la cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes en la ciudad de México*. Trabajo de tesis para optar por el título de Doctorado en Periodismo y Ciencias de la comunicación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Polo, L. F. (2000). *Fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Lima. Artes Nativas Editores.
- Quintana, M. F. (1996). *Regulación de conflictos. Convivir una experiencia con comunidad educativa*. Vargas, Mercedes, Coordinadora. Morales, Carlos, Quintana, María Fernanda. Bogotá: Ministerio de Educación de Colombia. Organización de Estados Americanos. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán. pp. 65- 81. Disponible en: <http://www.congresoed.org/wp-content/uploads/2013/09/06comunicaciones.pdf>. Consultado en marzo de 2014.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. En: Jaramillo, Alfredo y Aringoli, Federico. (2009) *Juventud y Política: Tensiones culturales en la posmodernidad. Estudios sobre juventudes en Argentina I. Hacia un estado del arte*. Coordinadora. Chaves, Mariana. Universidad Nacional de La Plata. Red de Investigadores en Juventudes Argentinas. Buenos Aires.
- Restrepo, G., Ortiz, L., Parra, F. y Medina, L. (1998). *Saber y poder: socialización política y educativa en Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Servicio Nacional de Pruebas, Icfes. Serie Investigación y Evaluación educativa. Números 11,12 y 13.
- Retamozo, M. (2009). *Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social*. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 2 (206), 81-98. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42115999004>. Consultado marzo de 2013.

- Reyes, A. (2009). *La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 14, Número 40. México, pp. 147-174. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14004008.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- Rifo, M (2013). *Movimiento estudiantil sistema educativo y crisis política actual en Chile*. En: *Polis. Revista Latinoamericana*. Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas, de la Universidad de Los Lagos Campus Santiago. Chile. Volumen 12. Número 36. pp.223- 240.
- Rincón, L. M., Bogotá, M., Sabogal, L., Vargas, E. (2001). *Bogotá Nuestra Ciudad. Centro de Procesos de formación Ciudadana Colegio Distrital Atanasio Girardot*. Informe de investigación. Instituto para la Investigación Educativa y el desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Rochetti, C. (2010). Notas para pensar la educación como práctica política. Una mirada desde Michel Foucault. Cuyo Argentina. pp. 117-125. Disponible en: <http://www.sciel.o.org.ar/pdf/cuyo/v27/v27a06>. Consultado en marzo de 2014.
- Rodríguez, Á. (1998). *Formación Democrática Y Educación Cívica en Colombia*. Un estudio nacional de caso. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Rodríguez, C. (2000). *El gobierno escolar: un espacio de formación y socialización política. Trabajo de grado para optar por el título de magíster en desarrollo educativo y social*. Convenio Universidad Pedagógica Nacional-Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE.

- Romero Morantes, J. y Gómez, L. A. (2005). *La coparticipación de la escuela en la producción social de la infancia. Notas críticas, sobre moratorias, desarrollo personal, y crecimiento político. En Revista ScriptaVetera*. Edición electrónica de trabajos publicados sobre geografía y ciencias sociales. Primera publicación. Dávila, P y Naya. M. La infancia en la historia: Espacios y representaciones Vol. II. XIII Coloquio de Historia de la Educación. San Sebastián. Disponible en: <http://www.ub.edu/geocrit/sv-96.htm>. Consultado en marzo de 2013.
- Ruíz, M. (2012). *El retorno al derecho a la educación. Cosmopolitismo y agenciamiento. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Volumen 17. Número 53. pp. 351-359. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023105002.pdf>. Consultado en junio de 2014.
- Saucedo, J. M. (1996). *Psicología política*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Sáenz, J. (1988). Currículo oculto: *Democracia y formación moral en la escuela. Revista educación y cultura* N° 16. Bogotá: FECODE. pp. 14- 20. Disponible en: <http://www.albertomartinezboom.com/curriculum/curriculum.pdf>. Consultado en marzo de 2013.
- Saforcada, F. y Vassiliades, A. (2011). *Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al post consenso de Washington en América del Sur*. En: *Revista educación y sociedad*. Universidad de Campinas - Brasil. Volumen 32. Número 115. pp. 287-304.
- Sánchez, G. (2009). *Colombia: Violencia y democracia. Comisión de estudios sobre la violencia*. Medellín. La carreta Editores.
- Sánchez, M. y Noguera, C. (2002). *La acción de Tutela en la educación*. En: Rodríguez, Abel. *La Educación Después de la Constitución del 91. De la reforma a la contrarreforma*. Bogotá. Editorial Magisterio. Corporación Tercer Milenio.

- Sandell, J. (2008). *Political Socialization in Context: The Effect of Political Competition on Youth Voter Turnout*. Department of Political Science, The Pennsylvania State University, Political Behavior. AcademicJournal. Vol. 30. Page. 415 - 436
Disponible en: http://sitemaker.umich.edu/jpacheco/files/pacheco_cv_2012.pdf.
Consultado en junio de 2014.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- Sandoval, J. & Hatibovic, F. (2010). *Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso*. *Revista Década*, 18 (32), 11-36. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362010000100002&script=sci_arttext. Consultado en marzo de 2013.
- Smith Martins, M. (2000). *Educación, socialización política y cultura política. Algunas aproximaciones teóricas*. *Perfiles Educativos*, 22 (87), 76 - 97. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2000-87-76-97. Consultado en junio de 2014.
- Sola, Bruna. De Paiva, Carolina y Henrique, Deborah. (2003). *Compreendendo a subjetividade adolescente a partir de suaspráticasvirtuais discursivas*. 14 Congresso Brasileiro de Leitura. CampinaUnicamp, Página 1 – 18.
- De Sousa Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá. Siglo del Hombre Editores y Ediciones Universidad de los Andes.

- Spector, H. (2001). *La filosofía de los derechos humanos*. Revista de Teoría y Filosofía del Derecho, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Isonomía, 15, 7 53. Disponible en: http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/12715196462382624198846/isonomia15/isonomia15_01.pdf. Consultado en marzo de 2013.
- Tapia, L. (2012). *Universidad pública, posgrado y renovación del Conocimiento y las sociedades* En Vommaro, Pablo (2013). Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: Una aproximación desde los movimientos estudiantiles. Revista Sociedad 2013. Disponible en: <http://participatorio.juventude.gov.br/file/download/80741>. Consultado en marzo de 2014
- Tenti-Fanfani, E. (2008). *Mirar la escuela desde afuera*. En: Nuevos temas en la agenda de política educativa. IIPE. UNESCO. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- _____. (1999) *Una escuela para los adolescentes*. Materiales para el profesor – tutor. MPE Buenos Aires Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Santa Fe. Unicef.
- Thezá, M *Apuntes para una re significación de la participación política de jóvenes a partir del eje igualdad desigualdad*. Revista Última Década. N° 019, noviembre de 2003. Viña del Mar, Chile. pp. 21. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362003000200004&lng=en&nrm=iso&ignore=.html. Consultado en marzo de 2013

Tilly, C. (2004). *¿De dónde vienen los derechos?* *Revista Sociológica*, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México, 19 (55) ,273-300. Disponible en: <http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/5510.pdf>. Consultado en junio de 2014.

Toro, J. (1998). *El educador y la creación de una cultura para la paz y la democracia. Currículo oculto: Democracia y formación moral en la escuela. Revista educación y cultura* N° 16. Bogotá: FECODE. Pág. 21- 24. Disponible en: http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/LatinoVol5No2_Completo.pdf. Consultado en marzo de 2014

Touraine, A. (1969). *Sociología de la acción*. Barcelona: Ariel.

_____. (1978). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Ariel.

_____. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.

_____. (1995) *¿Qué es la democracia?* Argentina: Fondo de Cultura Argentina.

_____. (1997) *¿Podemos vivir juntos? ¿Iguales y diferentes?* Fondo de Cultura Económica, México.

_____. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós, Barcelona.

Tuck, R. (1979). *Natural Rights Theories: Their Origin and Development*. Cambridge, Cambridge University Press. Disponible en: [http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=d3RYAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tuck,+R.+\(1979\).+Natural+Rights+Theories:+Their+Origin+and+Development.Cambridge:+Cambridge+UniversityPress.&ots=Gx5HhqVBSM&s](http://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=d3RYAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Tuck,+R.+(1979).+Natural+Rights+Theories:+Their+Origin+and+Development.Cambridge:+Cambridge+UniversityPress.&ots=Gx5HhqVBSM&s)

[ig=riEt-NJvI_6MbxlkJpLvaidAvM#v=onepage&q&f=false](#). Consultado en marzo de 2013.

Tully, C. (2007). *Socialización en el presente digital información y contextualización*. *Revista de ciencia, tecnología y sociedad*. Número 8 Volumen 3 abril. pp. 9 – 22. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/924/92430802.pdf>. Consultado en marzo de 2013.

Tuñón, L. (2010). *Dominantes de las oportunidades de crianza y socialización en la niñez y de la adolescencia*. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*. Volumen 8, Número 2. Manizales Colombia. pp. 903 – 920. Disponible en: http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/volumen_8_2/completo_revista_latinoamericana_Ciencias_Sociales_Ninez_Juventud_Vol_8_N_2_julio.pdf. Consultado en marzo de 2013.

Unda, R. (2010). *Jóvenes y juventudes. Acción, representaciones y expectativas sociales de jóvenes en Quito*. Maestría en Política Social de la Infancia y la Adolescencia. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Editorial Universitaria Abya - Yala.

UNESCO. (2001). *Declaración de Cochabamba*. Recomendaciones sobre políticas educativas del siglo XXI. Promedlac VII. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121485s.pdf>. Consultado en marzo de 2014.

Urresti, M. (2005). *Adolescentes en la encrucijada. La tensión entre la escuela y las brechas sociales, comunicativas y culturales*. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. Del 5 al 8 de abril de 2005 en Huerta Grande, Córdoba. Panel: La experiencia juvenil contemporánea. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Área de Desarrollo Profesional Docente.

Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/huerta_urresti.pdf.

Consultado septiembre de 2013

_____. (1999). *Cambio de escenarios sociales. Experiencias juvenil urbana y Escuela. En una escuela para los adolescentes* Compilador TentiFanfani. Emilio. IIPE- UNESCO. Ministerio de Educación. Gobierno de la provincia de Santa Fe. UNICEF. Buenos Aires Argentina.

_____. (2008) *Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar.* En Nuevos temas en la agenda de política educativa. Coordinador Tenti-Fanfani, Emilio. IIPE. UNESCO. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Valencia, A. (1998). *Violencia en Colombia en los años 80 y reforma constitucional.* , Editorial Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Vargas, M. (1996). *El trabajo con la comunidad educativa: una propuesta de sentido y método. Convivir una experiencia con comunidad educativa.* Vargas, Mercedes. Coordinadora. Morales, Carlos, Quintana, María Fernanda. Bogotá. Ministerio de Educación de Colombia. Organización de Estados Americanos. Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán.

Verón, D. y Rotondi, G. (2011). *Agremiación juvenil, ciudadanía y políticas públicas. Nuestras miradas y preocupaciones.* Contexto: Reflexiones en orden a la toma y los debates de las reformas a la ley 8113. En: Jóvenes, derechos, y ciudadanía en la escuela. Intervenciones desde la Universidad Pública. Compiladora. Gabriela Rotondi. Córdoba - Argentina. Editorial Espartaco.

Vicente, J. L. (2009). *Introducción al análisis de clúster*. Departamento de Estadística Universidad de Salamanca. Disponible en: http://ciencias.usal.es/files/Grado%20en%20Estadistica%202012-2013_1.pdf. Consultado en septiembre de 2014.

VII Conferencia Iberoamericana de Educación. (1997). Mérida – Venezuela. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/viicie.htm>. Consultado en marzo de 2014.

VIII Conferencia Iberoamericana de Educación. (1998). Sintra – Portugal. OEI. Disponible en: <http://www.oei.es/viiiicie.htm>. Consultado en marzo de 2014.

Vommaro, P. (2010). *Política, territorio y comunidad: las organizaciones sociales urbanas en la zona sur del Gran Buenos Aires (1970-2000)*. Tesis doctoral. Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

_____. (2013). *Las relaciones entre juventudes y políticas en la América Latina contemporánea: Una aproximación desde los movimientos estudiantiles*. *Revista Sociedad* 2013. Buenos Aires. pp. 127-144. Disponible en <http://participatorio.juventude.gov.br/file/download/80741>. Consultado en junio de 2014.

_____. (2012). *Los procesos de subjetivación y la construcción territorial: un acercamiento desde experiencias de organizaciones sociales en Buenos Aires*. En: *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia, Díaz Gómez, Álvaro, Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Bogotá.

- Vonvillani, A. *Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes*. En: Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Compiladores: Piedrahita Echandía, Claudia, Díaz Gómez, Álvaro, Vommaro, Pablo. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Bogotá.
- Weston, B. (1996). *Human rights*. En Henry J. Steiner, Philip Alston & Ryan Goodman. *International Human Rights in Context: Law, Politics, Morals: Text and Materials*. Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <http://www.jurisdynamics.net/files/documents/Human%20Rights%20bibliography.pdf>. Consultado en marzo del 2013.
- Wilson, L. (2007). Pupil participation: comments .from a case study. School of Health Sciences, University of Southampton, Southampton, UK. Magazine: *Health Education* Emerald Group Publishing, Limited Vol. 109 No. 1, 2009 pp. 86-102.
- Yáñez, C. (2010). *Viaje al uno en la multiplicidad. La identidad personal y sus sí mismos*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Yáñez, J. y Fonseca, M. A. (2003). *Teorías y narraciones sobre la educación moral*. En: Cortés, Amanda. (2012). *Prácticas de ciudadanía en la escuela contemporánea, Colombia 1984–2004*. Tesis para optar por el título de doctorado en Educación. Universidad Distrital. Universidad del Valle.
- Yusti, L. N. (1992). *¿Cumplen los castigos una función educativa?* Memorias III Congreso Colombiano de Orientación Educativa. Armenia. FES. Universidad del Quindío.

Zafra, D. (1998). *La educación y los derechos humanos*. *Revista Educación y Cultura* N° 16. Bogotá: FECODE. pp. 11- 20.

Zapata, F. (1992). *Premisas de la sociología accionista*. *Revista Estudios Sociológicos*. Vol. X. Colegio de México. pp. 469-487. Disponible en: <http://www.aleph.org.mx/jspui/bitstream/56789/23958/1/10-029-1992-0469.pdf>. Consultado en junio de 2014.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. México: Colegio de México. Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividades en la construcción metodológica. En Emma León & Hugo Zemelman. *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, 21 - 35. México. Madrid. Universidad Nacional Autónoma de México. Editorial Anthropos.