

ESTUDIANTES EN EXTRAEDAD
Formación ciudadana y subjetividades políticas

AUTORAS

Nathalya Alejandra Luque Rodríguez

Maryury Yurley Morales Pachón

Eliana Marcela Reinoso Sabogal

DIRECTOR

Jorge Jairo Posada

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL

Bogotá, D.C.

2018

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesionales</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-1012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estudiantes en extraedad: Formación Ciudadana y Subjetividades Políticas
Autor(es)	Luque Rodríguez, Nathalya Alejandra; Morales Pachón, Maryury Yurley; Reinoso Sabogal, Eliana Marcela
Director	Posada Escobar, Jorge Jairo
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018, 109 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, FORMACIÓN CIUDADANA, SUBJETIVIDADES POLÍTICAS, ESTUDIANTES EN EXTRAEDAD.

2. Descripción
<p>Tesis de grado que se propone caracterizar las prácticas pedagógicas de formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y su relación con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad. Para alcanzar este objetivo, la investigación se plantea la Investigación Acción Participativa (IAP) como propuesta metodológica basada en la construcción creativa y dialógica de conocimientos entre maestras, estudiantes e investigadoras, a partir de la reflexión y conceptualización de sus propias prácticas. Y para validar la apuesta metodológica se utilizó como técnica central los círculos de estudio, donde se logra la participación de estudiantes y maestras para recoger e interpretar la información con ellos mismos. Otras técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista abierta y semiestructurada y la observación participante con las cuales se logran descubrir los sentires, saberes, acciones y realidades de las maestras y los estudiantes, acerca de la formación ciudadana dentro en el Centro Comunitario.</p>

3. Fuentes
<p>Alvarado, S, Ospina H. (2014). Socialización política y configuración de subjetividades. Siglo del Hombre Editores.</p> <p>Alvarado, S, Ospina H, Botero, P. & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA Nº11- ISSN 1667-9261(2008) pp. (19-43) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE- Universidad de Manizales Colombia.</p> <p>Bosco, J, (1987). La investigación acción. Editorial Dala Restrepo R. M.S., Manizales, Colombia.</p> <p>Freire, P. (2004). La Pedagogía de la autonomía. Editorial. Paz e Terra S.A. Sao Paulo.</p>

- Giroux, H. (1992). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Cap. 5: Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana, Editorial Siglo veintiuno, México, p. 213-257. Giroux, H. (1997). Pedagogía y política de la esperanza. Amorrortu Editores.
- Maturana, H. (1994). La democracia es una obra de arte, Cooperativa Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Maturana, H. (2006). Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano, J.c. Saez editor.
- Murcia, J. (1992). Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante. Tercera edición. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. Papel Político, 11(1), 137-176. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012244092006000100006&lng=en&tlng=es.
- Torres, A. (1995). Enfoques cualitativos y participativos de investigación social. UNAD, Bogotá
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. POLIS, Revista Latinoamericana, 9() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>

4. Contenidos

La tesis de investigación consta de cinco (5) momentos, organizados como se describen a continuación: en el primer momento se define el problema de investigación, el cual se sitúa en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y se plantean los objetivos que se quieren lograr durante el proceso y culminación de la investigación. En el segundo momento, se dan a conocer los antecedentes investigativos más recientes ante al tema de las prácticas pedagógicas, la formación ciudadana, las subjetividades políticas y la población en extraedad como categorías conceptuales y teóricas que están presentes en el desarrollo de toda la investigación. En el tercer momento, se encuentran los fundamentos teóricos de la investigación a partir de las categorías definidas: prácticas pedagógicas desde Freire, Ciudadanía y Formación Ciudadana, con los planteamientos de Giroux y subjetividades políticas a partir de Alvarado, Torres y algunos aportes de Zemelman. En el cuarto momento se plantea la Investigación Acción Participativa (IAP) como propuesta metodológica, desde el paradigma crítico social, la descripción de los actores de la investigación y de las etapas de la investigación. Y por último, el quinto momento da a conocer el análisis de la información recolectada, los resultados, conclusiones e interrogantes relevantes de todo el ejercicio investigativo sobre prácticas pedagógicas, formación ciudadana, subjetividades políticas y extraedad.

5. Metodología

La investigación se realizó desde el campo metodológico del paradigma crítico social y el método cualitativo. Emplea como proceso metodológico la Investigación Acción en tres etapas: la primera denominada etapa inicial teórico documental dentro de la cual las investigadoras realizaron un rastreo de antecedentes investigativos referentes a las categorías identificadas dentro del planteamiento del

problema (prácticas pedagógicas, formación ciudadana, subjetividades políticas y estudiantes en extraedad). En la segunda etapa definida como recolección de la información se efectuaron registros escritos, fotográficos y audiovisuales, por medio de la observación participante para identificar las dinámicas del Centro Comunitario, su historia y actos protocolarios que hacen parte de las prácticas pedagógicas del Centro Comunitario. También, se llevó a cabo una entrevista abierta a las maestras que desde diferentes áreas del conocimiento se encargan de nivelar a los estudiantes en extraedad, preparándonos para el aula regular. Y se llevaron a cabo tres círculos de estudio desde los cuales se permitió un encuentro con los estudiantes y profesores respectivamente, no limitado a ser reuniones, sino escenarios de diálogo, cuestionamiento, indagación y reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de formación ciudadana dadas al interior del Centro Comunitario con las maestras y la relación de estos insumos con la construcción de las subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad de dos cursos de validación de sexto y séptimo grado. La tercera etapa consistió en el análisis de la información donde se organizó la información según los resultados arrojados en dos grandes categorías: Prácticas pedagógicas de formación ciudadana y subjetividades políticas. Los resultados de este análisis fueron organizados por las investigadoras en dos cuadros categoriales: en el cuadro categorial 1 se muestra el análisis de las entrevistas realizadas a las maestras haciendo evidente su voz y en el cuadro categorial 2, se ubican los resultados del círculo de estudio con las maestras. Y en la última fase, se realizó el análisis basado en la triangulación de la información, es decir, entre lo que dicen los estudiantes y las maestras, lo que esto puede significar (interpretación de los actores participantes e investigadoras) y su relación con lo planteado teóricamente. Con este proceso investigativo se establecen las aproximaciones pertinentes alrededor de las prácticas pedagógicas de formación ciudadana en Centro Comunitario Champagnat con relación a las subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad.

6. Conclusiones

En esencia, la enseñanza en el Centro Comunitario está vinculada con la perspectiva religiosa, lo que dota de significados y sentidos a las prácticas pedagógicas, donde aspectos como los valores, el amor por el prójimo, la fe y la evangelización están inmersos en las relaciones e interacciones entre las profesoras y los estudiantes, lo que lleva necesariamente a un tipo de formación ciudadana.

Además, se evidencian prácticas pedagógicas que propician escenarios de participación y reconocimiento no convencionales para los estudiantes en extraedad, a través del desarrollo de actividades propuestas en el marco de los proyectos transversales institucionales: proyecto de democracia, de sexualidad, de medio ambiente, de aprovechamiento del tiempo libre. Formando estudiantes creativos, capaces de encontrar otras formas de pertenecer, participar y comunicarse en contexto, tal como lo representan en sus dibujos, expresiones escritas y verbales, que al ser interpretadas logran: caracterizar su cuerpo como lenguaje de participación; el juego como escenario de interacción, socialización y reconocimiento; y el arte

como una forma de expresión simbólica, todo articulado por la lúdica, la cual les genera placer en los momentos de descanso, artes, música y actividad física. Escenarios que evocan el encuentro y permite a los estudiantes hacer consciente su participación y auto reconocimiento dentro del Centro Comunitario Champagnat La Paz, lo que contribuye a la configuración de sus subjetividades políticas.

De todas formas, dentro del aula de clase las prácticas pedagógicas son de tipo magistral y de instrucción escolar, ofreciendo pocas opciones de participación a los estudiantes puesto que giran en torno a lo cognitivo y al uso de la palabra. Por lo cual, esto puede contribuir a formar estudiantes pasivos, tímidos, sumisos e individualistas en escenarios académicos, que connotan la participación como una acción basada en dar respuestas y hablar cuando se les indica en torno a un tema específico de la clase.

De esta forma, en el Centro Comunitario Champagnat La Paz coexiste una dicotomía pedagógica en la medida que, de un lado y según los resultados de la investigación, se da una práctica formadora que propende por consolidar y ofrecer una enseñanza dialógica, reflexiva, alternativa que respeta la autonomía e identidad de los estudiantes, reconociéndolos como socialmente históricos, pensantes, capaces de soñar y transformar su realidad. Y de otro lado, se aplica una práctica de carácter conductista, cayendo en una enseñanza autoritaria, disciplinaria e instruccional, a fin de mantener el control en la institución ante el aumento de problemas de convivencia escolar, y que además responde

Elaborado por:	Luque Rodríguez, Nathalya Alejandra; Morales Pachón, Maryury Yurley; Reinoso Sabogal, Eliana Marcela
Revisado por:	Posada Escobar, Jorge Jairo

Fecha de elaboración del Resumen:	13	02	2018
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

CAPITULO 1	1
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN	8
CAPITULO 2.....	10
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	10
CAPITULO 3.....	37
MARCO TEÓRICO.....	37
Prácticas Pedagógicas	39
Ciudadanía y Formación Ciudadana.....	40
Subjetividades Políticas	48
CAPITULO 4.....	54
METODOLOGÍA.....	54
Los Actores de la Investigación.....	58
Etapas de la Investigación.....	61
Etapa documental:.....	61
Etapa de recolección de la información:.....	61
Observación participante:	62
Entrevista abierta:	62
Círculos de estudio:.....	63
Etapa de análisis de la información:	67

CAPITULO 5.....	72
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	72
Origen del Centro Comunitario Champagnat La Paz	72
Propuestas de formación ciudadana por las maestras del Centro Comunitario	86
Las Concepciones de Formación Ciudadana que tienen las Maestras.....	87
Aspectos, acciones o rasgos que conforman las prácticas en formación ciudadana dentro del Centro Comunitario	88
Algunas retos y dificultades que se presentan en el Centro Comunitario.....	88
Subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad en torno a la participación dentro del Centro Comunitario Champagnat La Paz	91
Participación de los estudiantes en el aula de clase	92
Concepciones y sentires de participación de los estudiantes	93
Otros escenarios de participación fuera del aula de clase.....	95
Espacios de participación que les gustaría tener a los estudiantes de validación 6° y 7°	96
Dibujos de los niños en escenarios de participación.....	97
COCLUSIONES	99
REFERENCIAS.....	105

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Círculo de Estudio con Maestras, 2017.	64
Ilustración 2 Taller graffiti con estudiantes de validación sexto y séptimo 2017.....	65
Ilustración 3 Círculo de estudio con estudiantes de validación sexto y séptimo 2017	67
Ilustración 4 Sagrario a Marcelino Champagnat, fundar de la comunidad Marista y a la Santísima Virgen en las instalaciones del Centro Comunitario.....	79
Ilustración 5 Esquema 1 Categorización de la formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz. (Elaboración propia).	82
Ilustración 6 Normas para la sana convivencia "Somos la familia de María" Centro Comunitario Champagnat la Paz.....	84
Ilustración 7 Publicación en cartelera informativa del Centro Comunitario de los programas de los juegos inter-cursos de futbol.	85
Ilustración 8 Estudiantes de validación sexto y séptimo en el círculo de estudio	91

CAPITULO 1

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se ubica en el Centro Comunitario Champagnat La Paz, institución educativa que implementa una propuesta de formación alternativa de nivelación y validación de primaria y secundaria, dirigida a niños, niñas y adolescentes que se encuentran en extraedad, es decir estudiantes que según el MEN (2010) presentan un desfase de por lo menos dos o tres años, entre su edad y la edad esperada para cursar determinado grado. De este modo, el Centro Comunitario busca favorecer el ingreso de estos estudiantes al aula regular, pues en su gran mayoría han sido rechazados en instituciones educativas por encontrarse mayores para estar en aula regular, pero además son muy jóvenes para ser atendidos como población adulta.

Si bien, el Centro ha logrado consolidar y mantener una propuesta pedagógica que responde a las características y necesidades de la población, tampoco es ajeno a las problemáticas sociales que han venido acogiendo las instituciones educativas como el aumento de la violencia, el microtráfico, el desplazamiento forzado, el pandillismo, entre otras, lo que ha incrementado y hecho más visibles los problemas de convivencia escolar.

Es así, que la falta de reconocimiento producido por el sistema educativo estandarizado y homogenizante, sumado a las condiciones de los diferentes tipos de violencias presentes en su entorno, sitúa a los estudiantes en extraedad en un nivel de discriminación interseccional, en suma, llegan a ser considerados socialmente como “niños problema”.

Lo que sugiere preguntarse ¿qué tipo de prácticas pedagógicas en formación ciudadana se dan en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y cómo se relacionan con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad?

Para responder a este cuestionamiento la investigación consta de cinco momentos. En el primer momento se define el problema de investigación el cual se sitúa, en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y se plantean los objetivos que se quieren lograr durante el proceso y culminación de la investigación.

En el segundo momento, se dan a conocer los antecedentes investigativos más recientes ante al tema de las prácticas pedagógicas, la formación ciudadana, las subjetividades políticas y la población en extraedad como categorías conceptuales y teóricas que estarán presentes en el desarrollo de toda la investigación, a fin de encontrar horizontes conceptuales que aporten a la construcción o problematización del tema.

En el tercer momento, se encuentran los fundamentos teóricos de la investigación a partir de las categorías definidas: Práctica pedagógica desde Freire, Ciudadanía y Formación Ciudadana, con los planteamientos de Giroux y subjetividades políticas a partir de Alvarado, Torres y algunos aportes de Zemelman.

En el cuarto momento se plantea la Investigación Acción Participativa (IAP) como propuesta metodológica basada en la construcción creativa y dialógica de conocimientos entre los actores participantes, investigadoras y demás colaboradores, a partir de la reflexión y conceptualización de sus propias prácticas. Y para validar la apuesta metodológica se utilizó como técnica central los círculos de estudio, donde se logra la participación de estudiantes y maestras para recoger e interpretar la información con ellos mismos. Otras técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista abierta y semiestructurada y la observación participante.

Y por último, el quinto momento da a conocer el análisis de la información recolectada, los resultados, conclusiones e interrogantes relevantes de todo el ejercicio investigativo sobre prácticas pedagógicas, formación ciudadana, subjetividades políticas y extraedad.

Así mismo, se logró caracterizar las prácticas pedagógicas de formación ciudadana en el Centro Comunitario y su relación con el tipo de subjetividades que están formando los estudiantes; y además, se logró identificar dispositivos, formas y escenarios no convencionales para la

participación de los estudiantes, sugeridos y representados por ellos mismos dentro de los círculos de estudio.

Es de señalar que esta investigación aún no termina, se continuarán realizando actividades, registros y análisis, pues el sentido de praxis contextualizada que han asumido las maestras frente a sus prácticas pedagógicas en formación ciudadana, desde la intervención y procesos desarrollados en el marco de la IAP, las ha llevado no solo a caracterizar sus prácticas sino a transformarlas. Lo que indica que la reflexión sobre la acción continúa, lo que a su vez permite ahondar en el análisis del tipo de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el contexto nacional, las instituciones educativas vienen realizando prácticas pedagógicas en formación ciudadana que según los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2006) suponen “el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras, que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática” (p. 155), que finalmente son evaluadas por instrumentos estandarizados como lo son las pruebas saber, para así, responder a la concepción actual de la educación la cual, busca que “el individuo rinda cuentas sobre resultados del saber y cuyo fin no es el de acceder a pensar en los procesos que condujeron a ese saber o a los resultados de ese saber” (Zuleta, 2006, p. 22), lo que conlleva a una curricularización no solo de la formación ciudadana, sino de las demás áreas del conocimiento, con el objetivo de entrenar expertos que respondan a una demanda de trabajo cualificado.

Si se siguiera un poco la lógica planteada por los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, de actuar competentemente en la sociedad democrática, dichas prácticas pedagógicas en formación ciudadana significarían algo más que un entrenamiento y se orientarían hacia la formación de un ciudadano “que no solo sepa realizar un trabajo, sino que también sabe quién es él, en qué ciudad vive, qué busca” (Zuleta, 2006, p.71), capaz de pensar por sí mismo, apasionado por la búsqueda de sentido, un ciudadano como diría Zuleta, que acepte la angustia de pensar, diferir y amar.

Específicamente, el proyecto de investigación se realiza en el Centro Comunitario Champagnat La Paz, ubicado en el barrio La Paz, localidad Rafael Uribe Uribe, el cual funciona como extensión del colegio Champagnat Bogotá (Teusaquillo). Dicho Centro implementa una propuesta educativa alternativa de nivelación y validación de primaria y secundaria, a fin de acoger a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran en extraedad, con el objetivo de favorecer su ingreso al aula regular. Al hablar de extraedad se hace referencia según lo define el MEN (2010), al desfase existente, en por lo menos dos o tres años, entre la edad del estudiante y la edad esperada para

cursar determinado grado. Lo que excluye a dicha población del sistema educativo regular colombiano.

Si bien, el centro educativo ha logrado consolidar y mantener una propuesta pedagógica que responde a las características y necesidades de la población, en el marco de la promoción y defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, transformando la concepción “funcionalista de la enseñanza que considera, que las escuelas sirven a las necesidades de la sociedad dominante, sin cuestionar la naturaleza de esa sociedad, o los efectos que esta produce sobre las prácticas cotidianas de la propia enseñanza” (Giroux, 1997, p. 190). El Centro no es ajeno a las problemáticas sociales que han venido acogiendo las instituciones educativas como el aumento de la violencia, el microtráfico, el desplazamiento forzado, el pandillismo, entre otras, lo que hace más visibles los problemas de convivencia escolar y como respuesta a ello, parecen verse obligadas a actuar de manera más autoritaria y organizativa, con el fin de controlar y organizar el ambiente escolar, de tal manera que no se vea alterado el orden, la disciplina y su estructura curricular.

A causa de las problemáticas mencionadas, las cuales hacen parte del diario vivir de los estudiantes y considerando que el desplazamiento forzado, los diferentes tipos de violencia, la precaria situación económica de las familias y el trabajo infantil, son algunos de los factores que desencadenan la extraedad en Colombia (MEN 2010). Esta situación, implica un desafío pedagógico para el Centro a fin de no caer en la lógica del control, el orden e instrumentalización de la práctica pedagógica y así, alcanzar el objetivo de favorecer educativamente a los jóvenes en extraedad que son mayores para estar en aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta.

Otro aspecto a tener en cuenta es que los estudiantes en extraedad al encontrarse en un nivel de discriminación interseccional educativa y social, se les están negando escenarios de participación para la construcción ciudadana en la escuela, favorables para construir nuevas formas de vida con relación a la configuración de sus subjetividades políticas, “la cual implica una ubicación de la interacción humana en la esfera de lo público, en la que puede definirse el “sentido común” como pluralidad de intereses, pensamientos y voluntades de acción” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p. 31).

Esta falta de reconocimiento producido por el sistema educativo estandarizado y homogenizante, sumado a las condiciones de los diferentes tipos de violencias presentes en su entorno, distan de reconocer las posibilidades de su contexto para su transformación puesto que “el deterioro de las relaciones entre vecinos, compañeros y amigos, la desconfianza y el miedo como sentimiento paralizante, son situaciones que des-politizan y des-posibilitan la articulación de colectivos de acción” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008, p. 8). Todo lo enunciado sitúa a los estudiantes en extraedad en una condición de segregación y estigmatización social, además de considerarlos por lo general niños, niñas y jóvenes problema.

Por lo anterior, se hace necesario realizar un análisis de esta situación social y pedagógica, la cual amerita ser comprendida para evitar caer en prácticas pedagógicas instrumentalizadas que coarten las posibilidades de construcción política y ciudadana de los estudiantes en extraedad. En tanto, se pretende determinar en esta investigación ¿qué tipo de prácticas pedagógicas en formación ciudadana se dan en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y cómo se relacionan con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta la pregunta problémica que se plantea previamente, el objetivo general de la propuesta es caracterizar las prácticas pedagógicas de formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y su relación con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad.

Y como objetivos específicos se plantean los siguientes:

1. Comprender las prácticas de formación ciudadana del Centro Comunitario Champagnat La Paz.
2. Analizar la relación de las prácticas pedagógicas de formación ciudadana con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad.
3. Formular, a partir de los hallazgos, propuestas de acciones pedagógicas, para la formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz.

JUSTIFICACIÓN

Colombia ha pasado por dificultades políticas, sociales, económicas y de conflicto armado que han sido causa de desplazamiento para poblaciones de las veredas, los pueblos y diferentes ciudades, lo que ha dado lugar a barrios de invasión en la periferia de la capital, como el barrio La Paz. Barrio en el que se encuentra ubicado el Centro comunitario Champagnat La Paz, el cual, con el apoyo de la Comunidad Marista, dió comienzo al desarrollo de una propuesta social, a fin de gestionar procesos y servicios que suplieran las necesidades sanitarias y de salud que presentaba la comunidad como, alcantarillado, vías, puestos de salud y demás. Con el tiempo,

(...) se dieron cuenta las personas del barrio, lo que necesitaban era una escuela porque no había un desarrollo a nivel educativo en la zona, entonces se arrancó como con dos salones, se arrancó con primero y segundo, después de ese primero y segundo al año siguiente se volvían segundo y tercero, al año siguiente tercero y cuarto al año siguiente cuarto y quinto, después volvía arrancar a ser quinto y primero (...). Después fue más complejo a causa del aumento de (...) los desplazamientos en el país, entonces empezamos a tener niños en extra-edad niños que ya eran grandes, venían del campo, pero obviamente que habían hecho primero y segundo de primaria; y pues aquí, ya un niño entraba a los cinco años al colegio, o sea uno a los siete años ya ha estado en segundo de primaria, pero en el campo un niño a los siete años escasamente está entrando a la escuela. Entonces empezamos a mirar posibilidades de trabajo con esa población, se hizo un estudio en todo el barrio, se trabajó con los Padres Camilos que ya estaban ubicados arriba en Palermo y vimos una propuesta en Brasil de Aceleración del Aprendizaje, una propuesta que incluso ya está muy generalizada dentro de la Secretaría de Educación en Bogotá y en el país (Directora Claudia Rojas).

Los niños, niñas y jóvenes que han vivido inmersos en estas realidades, contextos y problemáticas sociales, se han visto afectados en la continuidad y permanencia de su proceso educativo en la escuela, lo cual según el sistema educativo los sitúa en condición de extraedad, reduciendo para ellos escenarios de participación y construcción ciudadana en la escuela, ya que no son acogidos en el aula regular y en definitiva, segregados del sistema educativo nacional.

Otro aspecto a tener en cuenta es que problemáticas sociales como la violencia, el pandillismo, el microtráfico, entre otras, no son ajenas al Centro Comunitario, lo cual afecta directamente la convivencia escolar entre sus estudiantes. Esto implica para el Centro problematizar qué prácticas pedagógicas de formación ciudadana se están brindando que contrarresten, por un lado, la situación de segregación de los estudiantes en extraedad y de otro, los problemas de convivencia escolar, teniendo en cuenta que estos dos aspectos inciden en la configuración de las subjetividades políticas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, nace el interés e iniciativa por desarrollar una propuesta de investigación crítica participativa frente a la caracterización de las prácticas pedagógicas en formación ciudadana, dadas en el Centro Comunitario, dirigidas a estudiantes de validación sexto y séptimo y la relación con la constitución de sus subjetividades políticas. A fin de generar aportes teórico prácticos que se acerquen a la realidad de los actores, a partir de sus interpretaciones y percepciones frente al fenómeno de segregación, violencia social y escolar el cual están viviendo, en diálogo con sus productos culturales, sus potencialidades, proyectos y en convergencia con el conocimiento acumulado relacionado.

En fin, la investigación espera contribuir a procesos de transformación educativa y social a la luz del reconocimiento de los estudiantes en extraedad, proponiendo la IAP como metodología que propende por la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en formación ciudadana dadas en el Centro Comunitario y su relación con el tipo de subjetividades políticas que están constituyendo los estudiantes en extraedad.

CAPITULO 2

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En cuanto al rastreo de antecedentes pertinentes para la investigación, a continuación, se presenta una revisión de investigaciones referidas a: formación ciudadana; subjetividades políticas; y niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad.

En primer lugar, aparecerán enunciadas diez investigaciones encontradas en torno a la categoría de formación ciudadana en la escuela.

En el 2015 la tesis titulada “Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino Unido de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe”, se pregunta por cómo operan y cómo se han apropiado los estándares básicos de competencias ciudadanas desde la perspectiva (sentidos y significados) de los docentes y los estudiantes de la IED en mención (Moreno, 2015), teniendo en cuenta que Colombia ha obtenido un bajo posicionamiento en las pruebas PISA (2013) en comparación con otros países latinoamericanos y la institución en particular obtiene un alto índice de violencia escolar.

Dentro de los postulados teóricos, se parte de lo establecido legalmente por el Ministerio de Educación Nacional (Estándares básicos de competencias ciudadanas) y los principios de la pedagogía crítica en cuanto a la fundamentación de la ciudadanía, como parte de la formación indispensable en la construcción de subjetividades en ambientes democráticos.

Metodológicamente es una investigación cualitativa, a partir del método estudio de caso, el cuestionario cualitativo como técnica de recolección de datos a docentes y los relatos de vida a estudiantes de la I.E.D. Desde un enfoque hermenéutico-crítico se realiza un análisis de las respuestas al cuestionario cualitativo, aplicado a cinco profesores escogidos al azar y que realizan

clases a estudiantes de grados décimo y undécimo; y, de los relatos de vida obtenidos de cinco estudiantes de los mismos cursos que voluntariamente quisieron participar de la investigación.

Del cuestionario cualitativo se obtuvo que: la mayoría de docentes considera que la formación en competencias no es suficiente para educar en ciudadanía y para que eso cambie se debería trabajar en articulación con la familia y desde las diferentes áreas del conocimiento; así mismo la investigación evidencia que la formación en competencias en los estudiantes es suficiente siempre y cuando se cuente con un número limitado de estudiantes por aula y una mejor permanencia de ellos en las mismas.

Con respecto a encontrar las causas por las cuales fracasó la enseñanza de competencias ciudadanas mediante los estándares establecidos, los autores encontraron que los docentes se inclinaron por la opción en la cual se menciona que las competencias ciudadanas implican otras competencias de tipo emocional, cognitivo y comunicativo, lo que evidencia según argumentan los investigadores, la implementación de unas competencias estandarizadas donde la “labor docente está desorientada frente a las políticas estatales, sobre todo los de formación pública ya que se encuentran supeditados a un conjunto de objetivos que con los años se van modificando y sus interpretaciones se van bifurcando” (Moreno, 2015, p. 72).

En cuanto al fracaso en los resultados de las pruebas Pisa, específicamente en la solución de problemas en contextos específicos se consideró que se debe a la educación no situada en los contextos porque “las políticas son descontextualizadas a los escenarios y momentos propios del aula en los que los docentes deben enfrentarse a situaciones adversas que obstaculizan la operatividad de las CC” (Moreno, 2015, p. 73); ejemplo de ello son las historias de vida de los estudiantes participantes que han atravesado por episodios de violencia, abandono, negligencia por parte de sus padres y otras circunstancias que determinan los comportamientos con otras personas, que son evidentes en las aulas de clase.

Y al momento de indagar a los docentes por cómo desde su área de formación se fomenta la convivencia pacífica y la solución de problemas cotidianos, se encuentra que los docentes se

sienten identificados con el uso de estrategias pedagógicas, el uso de la disciplina y la autoridad, el uso del diálogo y el procurar involucrar a los estudiantes en la clase alejándolos de su realidad.

Como análisis de los datos obtenidos se encuentra, que en la formación en competencias para una educación ciudadana “existe una tendencia a estar ligados a los contenidos temáticos y al cumplimiento de la norma” (Moreno, 2015, p. 65), y la instauración de las competencias ciudadanas en las instituciones “han dejado de lado los elementos vitales para la implementación de una pedagogía más crítica y contextualizada que responda a las necesidades” (Moreno, 2015, p. 67).

Por lo expuesto, la investigación pone de presente los alcances y limitaciones obtenidos de las competencias ciudadanas instauradas como políticas públicas para la formación ciudadana de los estudiantes, a través de las prácticas pedagógicas que los maestros ejercen en las clases. Desde luego, esto evidencia la necesidad de repensar el lugar de la formación ciudadana dentro de la escuela, a partir de prácticas pedagógicas contextualizadas y acordes a las necesidades y posibilidades de los niños, niñas y adolescentes, quienes hacen parte de los procesos pedagógicos, y condición sin la cual no es posible pensar la función política que se ejerce desde la educación, más que considerarlos objetos de implementación de normas y objetivos acordes a políticas de turno sujetas a bienes particulares.

Por su parte, en el trabajo de grado “Los procesos de formación ciudadana en algunas instituciones del país” (2013), Janeth Candia-Avila, Sandra Otalvaro y Helida Rondón identificaron las prácticas pedagógicas desarrolladas en dos instituciones educativas seleccionadas y su incidencia en la conciencia ciudadana de los estudiantes. Dicha investigación es de corte etnográfica crítica y por medio de la entrevista en profundidad y la observación participante realizada a directivos, docentes y estudiantes de la institución pública José Antonio Beltrán en Santander y el Colegio Hispanoamericano de Santiago de Cali de carácter privado, se identificaron las estrategias, actividades y proyectos en torno a la formación ciudadana implementados; los conceptos de ciudadanía; el desarrollo de conciencia ciudadana generada tras los procesos de formación; y, las alternativas de formación ciudadanas en las dos instituciones.

En el colegio José Antonio Beltrán se evidenció a través de las entrevistas, que dentro de los proyectos desarrollados en la institución, acordes a la formación ciudadana se encuentran los proyectos de agricultura, deportes, la conformación del gobierno escolar (personero, contralor), el manual de convivencia, las izadas de bandera, el día de la familia, entre otros, sobre los cuales se ha fomentado en los estudiantes valores como respeto, solidaridad y tolerancia. No se encuentran proyectos específicamente sobre formación ciudadana; sin embargo, toda actividad implementada con padres y estudiantes como escuelas de padres, reflexiones, charlas o reuniones desde la perspectiva de los docentes hace parte de la conciencia ciudadana. En cuanto a la observación de clases efectuada, se denotan clases donde prima la explicación y la voz del profesor y la ejecución de proyectos de cada área coherentes con el PEI del colegio.

Con respecto al Colegio Hispanoamericano de Santiago de Cali se implementa el “Proyecto formativo institucional” (Candia, Otalvaro, Rondon. 2013, p. 30), sobre el cual mensualmente se organiza un foro que cuenta con la participación de los estudiantes y se discuten problemas internos y externos a la comunidad, así como referentes a la convivencia, tomando determinaciones al respecto. También, se llevan a cabo proyectos como el de convivencia, relacionado con el buen trato, el de sexualidad y el de medio ambiente donde la comunidad educativa participa de tal manera que se articule la formación académica con la ciudadana que en conjunto fomentan respeto, calidad humana y autonomía y a su vez la conciencia ciudadana.

Y dentro de las observaciones de los recreos y las clases efectuadas por las investigadoras, arroja que los profesores atienden a las apreciaciones de los estudiantes por ejemplo en la evaluación que ellos dan de las clases para su mejoramiento, se realizan trabajos en grupo, se fomenta el liderazgo, se organizan espacios para el juego y se medían los conflictos a través de la creación de acuerdos.

Por lo expuesto, y fundamentada la investigación en los postulados de la pedagogía crítica y en autores como Freire, Giroux, McLaren, Dewey, entre otros, se infiere que, del trabajo efectuado en las instituciones la formación ciudadana se entiende como:

El proceso de formar al ser humano al servicio de la ciudadanía para (...) vivir en comunidad, es toda práctica pedagógica dentro o fuera del aula encaminada a formar el ser de los estudiantes, en tanto sujetos sociales, pensantes y justos (Candia, Otalvaro, Rondon. 2013, p. 38).

En esta investigación se concluyó que en las instituciones educativas el manual de convivencia se ha convertido más en un instrumento de regulación, control y defensa contra los padres de familia que pedagógico y de convivencia dentro de la comunidad educativa; así mismo, se evidenció que las jornadas de elección de personeros estudiantiles pasa por el cumplimiento de una exigencia del Ministerio de Educación Nacional, que luego de electo el candidato, tal como en la política, no se vuelve a escuchar nada del tema, y aun con el empeño e interés que los estudiantes demuestran, profesores y padres de familia desvalorizan el trabajo realizado; se denota también que los estudiantes reciben en casa una educación que va en contravía de lo enseñado en el colegio y falta de acompañamiento y apoyo por parte de los padres de familia además de la influencia negativa de los medios de comunicación.

Dentro de las alternativas para una formación ciudadana la investigación apunta a una pedagogía basada en el aprendizaje dialógico, que incluya la participación democrática, incentive la reflexión, la criticidad y la interacción colectiva desde todas las áreas del conocimiento y desde los primeros años. Así mismo, se requiere de prácticas pedagógicas estructuradas y coherentes con currículos y planes de estudio capaces de transformar su entorno y en el marco de una formación integral.

En este sentido, la investigación en mención pone de presente cómo desde la escuela, se han instaurado mecanismos, estrategias y alternativas que desde diferentes focos apuntan hacia la formación ciudadana de los estudiantes. Al respecto, los autores plantean que se hace visible la desvinculación entre la escuela y la familia, lo cual desfavorece el empeño por hacer de los estudiantes futuros ciudadanos formados socialmente para la comunidad (Candia, Otalvaro, Rondon. 2013). Así mismo, se evidencian algunas prácticas pedagógicas que están enfocadas hacia la formación ciudadana y que por normatividad se cumplen, pero no se lleva su seguimiento pertinente.

Por consiguiente, resulta pertinente para los fines concernientes a esta investigación tomar de precedente cómo desde una institución educativa manejan la formación ciudadana y cómo se hace visible la necesidad de instaurar prácticas pedagógicas acordes a una formación ciudadana consciente y permanente dentro de la cotidianidad de la escuela y sobre todo poner en consideración si estas prácticas, casi como inherentes al ejercicio educativo, son tan incidentes en las subjetividades políticas de los estudiantes.

Por otra parte, en el artículo “Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia” ((Hurtado & Naranjo, 2002) se parte de los avances investigativos obtenidos del proyecto “Exploraciones sobre la formación de ciudadanía. Una propuesta de reconstrucción de aprendizajes sociales para la formulación de pedagogías ciudadanas en contextos conflictivos de urbanización” escrito por Deicy Hurtado Galeano y Gloria Naranjo Hurtado (2002), problematiza la formación ciudadana existente y pretende proponer nuevos sentidos que impliquen la formulación de pedagogías ciudadanas para la formación de sujetos políticos y democráticos.

Inicialmente, el artículo presenta el contexto de guerra de la sociedad colombiana cuya característica central es “una profunda crisis de legitimidad institucional configurada como crisis de soberanía” (Hurtado & Naranjo, 2002, p. 145) en un campo de poder caracterizado por normas donde el Estado opera como una fuerza alterna a otras, según denominan las autoras al *Contraestado* y *Paraestado*, lo que resta importancia a la institucionalidad y genera un tipo de justicia privada para la resolución de conflictos.

Bajo este panorama de violencia, inseguridad y corrupción, las autoras definen que este fenómeno produce un déficit en la ciudadanía al no darse la participación de los ciudadanos en las decisiones de la ciudad. Por ende, se les considera como indiferentes, desinteresados, sin participación, con falta de compromiso y decisión en lo concerniente a lo público. En total sin virtudes cívicas (2012).

De ahí que según describe el artículo, la ciudadanía cívica a partir de la Constitución Política de 1991 resultara una posibilidad para resolver la crisis política y social agudizada por la violencia

bajo la convicción del respeto a una moral pública, fundamentada en la tradición republicana, liberal y democrática que tiene que ver con el bien común, el respeto individual por lo jurídico y la participación respectivamente.

Así pues, para las autoras, durante los años noventa en Colombia se impulsaron programas alusivos a la formación ciudadana que, si bien hacían visibles la construcción de redes sociales y la falta de formas de expresión y escenarios de participación, este modelo de ciudadanía no era suficiente porque

los partidos políticos no logran ser verdaderos representantes de los ciudadanos; el Estado sigue preso de las dinámicas de corrupción; la violencia persiste y la pobreza crece de manera desorbitada; los procesos de exclusión de la diferencia se acentúan y extienden; emergen nuevos actores armados y se fortalecen los preexistentes (Hurtado & Naranjo, 2002, p. 153).

En estos términos, el artículo propone dar nuevos sentidos a la formación ciudadana, considerando lo público como “una experiencia histórica-cultural con horizonte normativo” (Hurtado & Naranjo, 2002, p. 153), donde se den aprendizajes construidos desde la memoria colectiva, teniendo en cuenta moralidades, y no la moral, públicas que favorezcan el desarrollo de formas de vida que determinen un orden social transformable y no instituido por un modelo occidental según lo plantean las autoras.

En este sentido, se propone que:

(...) el punto de partida sean las ciudadanía realmente existentes y no el ideal de ciudadano según el modelo cívico, para avanzar hacia la construcción de nuevos referentes interpretativos que, con una propuesta de nuevas pedagogías ciudadanas, se desplacen hacia el lugar de la acción política democrática (Hurtado & Naranjo, 2002, p. 155).

Con todo lo expuesto, la investigación aporta una mirada no solo de la formación ciudadana en la escuela, sino más bien enfocada también en relación con una cultura política no ajena a hechos históricos que han impactado a Colombia y América Latina. Esto sin duda invita a involucrar en

las pedagogías iniciativas de organización social que permitan tejer en comunidad alternativas para la superación de las diferentes formas de violencias y segregación social, de tal manera que se resignifique la ciudadanía y sus formas de ejercerla según modelos tradicionales; a su vez, esta perspectiva permite considerar la escuela como escenario de luchas y resistencias encaminadas a la transformación de realidades.

En la Tesis de grado para optar al título de Magíster en Ciencias de la Educación titulada “*DEMOCRACIA Y EDUCACIÓN CIUDADANA. Configuración de Subjetividades en la Formación de Estudiantes de Educación Media*”, por José Ángel Santamaría Sánchez (2012), tiene como propósito identificar los tipos de subjetividad que desarrollan los estudiantes en el aula a partir de la formación ciudadana, pues “la escuela ha sido el escenario de construcción del saber y del conocimiento, pero de igual manera ha sido el espacio donde se desarrollan diferentes ejercicios democráticos que conducen a la aplicación de estos saberes” (Santamaría, 2012, p. 29). Este espacio de socialización, le permitió identificar las subjetividades que constituyen los estudiantes en los procesos de formación ciudadana desde la enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Por esta razón, la pregunta investigativa que plantea Santamaría (2012) es: ¿Qué tipo de subjetividades se configuran, a partir de la educación ciudadana, en estudiantes de educación media del Liceo Integrado de Zipaquirá? Esta investigación fue desarrollada en 5 fases, se orientó desde el enfoque cualitativo, utilizando el método descriptivo que les permitió ordenar o clasificar los datos recogidos a través de técnicas como la entrevista, lo cual fue útil para extraer información relevante y pertinente, finalizando con un análisis descriptivo.

Una de las conclusiones a la que llega Santamaría (2012) es que, la escuela como escenario de socialización política hace posible que se entretengan los saberes con las prácticas democráticas; de esta manera se enriquece la formación de participación democrática. Además, afirma que la escuela es un escenario favorable para llevar a cabo todos los procesos de innovación curricular y pedagógica.

El aporte significativo del estudio realizado son las configuraciones de subjetividades relacionadas con la concepción de democracia y participación en la escuela. Para nuestra

investigación es importante cómo desde todas las acciones democráticas que se dan en el escenario escolar se van configurando las subjetividades de los estudiantes en relación con todos los aprendizajes en el aula y fuera de ella; cómo los actos cívicos, protocolarios, resolución de conflictos, logran que los estudiantes tomen acciones políticas con posturas críticas y participativas.

La tesis doctoral titulada, *“La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia”*, por: Mery López De Cordero (2011), está encaminada en el ámbito de las ciencias sociales, principalmente como una propuesta para la política educativa española en relación con la asignatura: Educación para la Ciudadanía y Derechos humanos. Esta investigación tiene como objetivo general determinar el papel de los contenidos, objetivos y competencias establecidos en el currículo de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, en relación con la conformación de comportamientos y actitudes dirigidos a favorecer la convivencia en el aula y fuera de ella. Para cumplir este objetivo López (2011) planteó en la investigación “observar, describir e interpretar el proceso de la asignatura, además relacionar la práctica educativa de los docentes y el acontecer en el aula con los presupuestos curriculares, teóricos y legales establecidos en la normativa específica de la asignatura” (p. 33); para esto utilizó la metodología etnográfica.

Posteriormente, el análisis de la investigación la dividió en tres dimensiones correspondientes a la asignatura: la primera, la interpretación de los principios y fines de la política educativa de la Unión Europea y de España; la segunda, relacionada con el estudio de los contenidos curriculares, y la última, referida al desarrollo de la asignatura en el aula, para lo cual realizó un trabajo de campo basada en la técnica de observación no participante en dos instituciones educativas.

En la investigación se plantearon diversas conclusiones según las dimensiones planteadas, una de ellas desde el análisis para los objetivos fue:

El proceso educativo está encaminado a la enseñanza, desde las más tempranas edades, de todos aquellos valores tendientes a posibilitar la coexistencia y la convivencia entre las naciones. Tales valores, como la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, respeto a la

diferencia, solidaridad, compromiso, participación activa, etc., además de los conocimientos propios de la asignatura, constituye las bases para orientar la educación de los ciudadanos en la sociedad y para forjar los baluartes de la convivencia democrática y la cultura de la paz. (López, 2011, p. 962).

Siendo este un aporte indispensable en cuanto a la categoría de formación ciudadana para nuestro trabajo de investigación, desde esta perspectiva se reconoce que las actitudes y los valores de los estudiantes a partir de los primeros años pueden favorecer la convivencia no solo en el aula de clases si no fuera de ella, logrando una formación democrática participativa y una cultura de paz. Respecto a lo metodológico, nos da elementos esenciales como la observación del contexto y las relaciones que se dan entre compañeros, con docentes y en diferentes grupos sociales, en donde se dan aspectos íntimos de la vida familiar que sirven como referencia para ampliar el panorama y comprender las problemáticas.

El trabajo de maestría titulado “*Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes*”, por Luz Miryam Arango Correa (2008) formula el problema desde las formas de pensar, sentir y actuar de los jóvenes, plantea como propósito “identificar las representaciones y prácticas que sobre ciudadanía revela una muestra de estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes” (Arango, 2008,- p.13).

La metodología empleada en la investigación fue de tipo cualitativo, y hace uso de diferentes técnicas para abordar las dimensiones de las representaciones sociales. Para ello se estructuró en cuatro componentes técnicos: el primero corresponde al cuestionario, el segundo al estudio de caso, el tercero a la fotografía y por último las narraciones, encaminadas a indagar las prácticas ciudadanas y las representaciones de los estudiantes de octavo grado. Arango (2008) concluye que la formación ciudadana requiere de la socialización, de esta manera permite que los estudiantes establezcan una relación con el otro, con la sociedad y que reconozcan que son partícipes de un sistema educativo que ayuda a fomentar el diálogo donde se integran las ciencias, la inteligencia, la reflexión para lograr una participación con acciones democráticas y pedagógicas; es decir, que

la escuela no solo educa desde los contenidos sino desde sus mismas dinámicas cotidianas, del hacer y el quehacer, institucional.

Finalmente, el aporte de esta investigación a nuestro trabajo es fundamental desde la perspectiva del desarrollo de la formación ciudadana, ya que a partir de ésta se promueva la transformación social, teniendo en cuenta que es indispensable el compromiso del docente en las actividades educativas, trabajando con la convicción que educar individuos es formar ciudadanos, además de transformar la escuela en un escenario participativo.

En el artículo investigativo titulado “*Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana. Estudio de caso en 6 Escuelas Normales Superiores (ENS) del Departamento de Antioquia*”, de Dra. María Raquel Pulgarín Silva como investigadora principal y dos Co-investigadores, Mg. Wilson Bolívar Buriticá y Mg. Carolina Espinal Patiño (2006), se estudiaron 6 ENS respecto a las dinámicas que se presentan en los procesos de los docentes con la formación ciudadana, abordando los actos cívicos y culturales que consideran una de las prácticas pedagógicas con más tradición de las escuelas, pues ven la necesidad de resignificar estos espacios de participación democrática. Para esta investigación plantearon como objetivo general “fundamentar una propuesta pedagógica para la dinamización de los actos cívicos y culturales que se lideran en las ENS desde el Núcleo ético social y, con ello fortalecer la formación ciudadana en la comunidad educativa” (Pulgarín, et al., 2006, p.5).

La metodología fue de carácter cualitativo, desde un enfoque crítico y participativo. Para esta investigación realizaron una ruta metodológica que les permitió utilizar y combinar métodos e instrumentos para la recolección de datos, como son los cuestionarios, observación directa, trabajo de campo en las 6 ENS, talleres y diferentes conversatorios en torno a los análisis de los datos que obtuvieron, que fueron presentados en 4 capítulos para el informe final.

Respecto a los hallazgos obtenidos, Pulgarín, et al. (2006), consideran que “los actos cívicos y culturales facilitan la relación con la comunidad educativa” de esta manera los padres de familia y estudiantes reconocen la escuela como un espacio de participación donde se fomentan los valores, se forman ciudadanos con capacidades para vivir en comunidad desarrollando habilidades sociales.

Otra reflexión final que hacen es respecto a la formación ciudadana que los docentes expresan desde lo teórico, basada en la autonomía, la libertad, la crítica y el análisis de los problemas; pero que en la práctica escolar de la formación ciudadana, no se refleja, como por ejemplo reduciendo la participación a la colaboración.

En conclusión, Pulgarín, et al. (2006), proponen la revaluación de los actos cívicos, modificar las prácticas pedagógicas, realizando actos colectivos con diferentes estrategias innovadoras para fortalecer las dinámicas institucionales democráticas y participativas.

El principal aporte para nuestra investigación es en cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes en la escuela, pues la teoría de la formación ciudadana se debe poner en práctica, puntualizar en acciones con los estudiantes, buscar alternativas para lograr un aprendizaje significativo.

Por su parte, Marco Antonio Turbay, María Amarís Macías, Consuelo Angarita, (2008), con su investigación “Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa”, Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. Pretendieron describir los significados construidos por las instituciones familiar y educativa ante la formación ciudadana, a través, de estudios de caso basados en relatos de los actores.

Sus fundamentos teóricos parten de la teoría de Las Inteligencias Múltiples de Gardner (1995), estableciendo una relación con la teoría de Variable de Significado de Bruner (1991). Estas dos posturas según Turbay, Macías y Angarita (2008), se remontan epistemológicamente a las Ciencias del Espíritu o de la Cultura de Wilhem Dilthey, y más contemporáneamente a la teoría de las Formas Simbólicas de Ernest Cassirer (1998), aplicadas en la formación ciudadana.

A manera de conclusión, Turbay, Macías y Angarita (2008), identifican que: Para el padre, la estudiante y el docente: la ignorancia es un factor determinante de la pobreza, la drogadicción, la prostitución, en fin, del “mal camino”. Dichos actores, se basan en la idea de que quien se educa tiene mejores posibilidades de triunfo y realización, además consideran el tiempo y a Dios como

los encargados del cambio. El estudiante al parecer se diluye entre la norma, la cual, le permite ser disciplinado y, por ende, buen alumno.

Lo anterior, conlleva a los autores, Turbay et. al. (2008), a pensar el individuo dividido entre su intelecto para la superación de la ignorancia y su emocionalidad, tal vez, amaestrada por el pensamiento paradigmático. Además, consideran necesario que en la institución educativa se deben promover espacios de reflexión intra e interpersonal, que posibiliten el encuentro como una acción social para la reevaluación de concepciones como la norma, la disciplina y la participación dentro de la sociedad. En tanto, sustentan su planteamiento desde la perspectiva de (Gardner, 1995) el que considera al ser humano como un sujeto poseedor de talentos, lo cual le permite pensarse y pensar a los demás como sujetos capaces de transformar su medio social.

Por tanto, esta investigación permite visualizar cómo lo instituido logra introducirse casi de manera natural en la conciencia del ser humano favoreciendo sus lógicas de mecanización y dominio, haciendo creer a la sociedad que ella misma es la culpable de sus necesidades y problemáticas sociales, y que la única manera de superación es seguir el “buen camino” señalado por la escuela y la iglesia, instituciones que se fundamentan en principios y teorías eurocéntricas que invisibilizan la cultura propia de los contextos latinoamericanos y la constitución inédita de los saberes.

Es así que uno de los aportes que arroja esta investigación a la presente tesis, es la reflexión que plantea desde las teorías de Bruner, 1995 y Gardner, 1991 las cuales postulan la posibilidad de generar cambios y transformaciones sociales a partir del auto reconocimiento del sujeto, como un sujeto reflexivo, crítico, creativo y multidimensional, capaz de construir sus propios significados y representaciones, de configurar sus subjetividades dentro de su comunidad, y capaz de desplegar su participación en encuentros intersubjetivos dentro la escuela y la sociedad que favorezcan la resignificación del sentido y acción ciudadana.

A nivel metodológico, es de señalar que el estudio de caso desde un enfoque narrativo, como en ese estudio, le permite al investigador identificar los significados, sentires, representaciones y

saberes de los actores frente a su realidad posibilitando escenarios de reflexión y, por qué no, de iniciativas de movilización y cambio social.

Otra tesis que nos permite situar la realidad latinoamericana frente a formación ciudadana, es la titulada, *Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso*, la cual se enmarca en el planteamiento de “cómo las sociedades, y especialmente en Chile, se vivencia una crisis de la validación de los sistemas democráticos, que queda demostrado por la disminución de la participación ciudadana en los espacios formales de representación en Chile (Thezà, 2003)” (Flanagan. A, Cerda. G, Lagos. D, Riquelme. S, 2010, p. 118).

En tanto para los investigadores surgen una serie de cuestionamientos que dan forma a este estudio, a saber: “¿cuáles son los significados que dan los estudiantes y profesores a la ciudadanía y a la formación ciudadana en los establecimientos educacionales secundarios de la región de Valparaíso?, ¿qué tipo de formación ciudadana se imparte en los diversos establecimientos educacionales secundarios?, ¿cuál es el acercamiento pedagógico al tema?, ¿cuáles son las tensiones existentes entre los discursos de los distintos actores entrevistados? (Flanagan, et al, 2010, p.119)

Es así que, los investigadores con esta investigación se propusieron comprender los significados que poseen estudiantes y profesores de establecimientos de enseñanza secundaria de la región de Valparaíso, respecto a las nociones de ciudadanía y de formación ciudadana (Flanagan, et al, 2010).

El diseño de investigación es de tipo emergente adaptándose al fenómeno de estudio y modificándose durante el desarrollo de la investigación, a fin de “lograr un conocimiento más profundo del fenómeno de estudio” (Salamanca y Martín Crespo, 2007 citado por Flanagan, et al, 2010, p.125). Se utilizaron técnicas de investigación como: la entrevista, grupos de discusión, grupos focales, además, “los datos fueron analizados con base en la teoría fundamentada «Grounded Theory» propuesta por Strauss y Corbin (2002)” (Flanagan, et al, 2010, p. 127).

Los referentes teóricos para esta investigación ante la concepción de ciudadanía, se basaron por un lado, en el planteamiento de Cerda, et al. (2004) desde el cual, se define ciudadanía con base al debate liberal-comunitarista y de otro lado, en el postulado de Dueñas (2001) que aborda la ciudadanía desde diversas dimensiones de derechos y deberes ciudadanos. (Flanagan et al, 2010). Así mismo, retoman propuestas teóricas de Giroux (1983), Torres (1998) y Berumen y Levinson (2007).

Finalmente, dentro del estudio, los investigadores concluyen que:

No se puede escapar de una formación donde los significados transitan desde un enfoque u otro; donde las prácticas ciudadanas y formativas no se encuadran en un tipo solo de ideología, aunque sí es posible vislumbrar acentos más pronunciados según el lugar que se ocupa en la escala de poder de estos sistemas. Es así, que los significados no son homogéneos en su totalidad, y en ese sentido la subcategoría condiciones para la ciudadanía se conforma con significados más diversos. Aquí, elementos como pertenencia y participación se rescatan por docentes y estudiantes, coincidiendo con enfoques comunitarios (Cerda y cols., 2004) y una ciudadanía Social y Cultural (Dueñas, 2001). Pero la participación se concibe más por los docentes que por los estudiantes desde una lógica más formal e institucional, instrumentalizada en el acto del sufragio. (Flanagan, et al 2010, p. 134).

Otro de los hallazgos que plantean Flanagan, et al 2010, es la tensión entre los adultos y los jóvenes, ya que para los adultos la mayoría edad alude a la integración laboral, para ser considerado un ciudadano pleno; mientras que para los jóvenes la mayoría de edad no solo implica la integración laboral, sino que, se reconocen como ciudadanos por el solo hecho de ser personas. De este modo,

la versión adultocéntrica nos devuelve a una ciudadanía más política formal, individual y por sobre todo neoliberal, este ciudadano consumidor del cual Moulian (1998) hace mención. La versión estudiantil pareciera ser contradictoria, pero en esa fisura se deja entrever, en parte, un sentido de ciudadanía emancipadora, una reivindicación del derecho de transformar la sociedad (Dueñas, 2001) sin límites etarios (Flanagan et al, 2010, p. 134).

De este modo, según Flanagan, et al (2010), para los actores escolares participantes de la investigación, la concepción de ciudadanía, “corresponde con lo que Dueñas (2001) entiende como ciudadanía política e individual, constituida por contenidos formales relacionados con la Educación Cívica, y en donde la «participación» se operacionaliza en el acto de sufragio, que permite la sobrevivencia del modelo democrático imperante” (p.133).

Lo anterior permite a los investigadores considerar que:

(...) una formación ciudadana centrada en el individualismo, la fragmentación colectiva y la falta de espacios de tomas de decisiones, hace vislumbrar una sociedad con similares características, y donde la escuela tiene mucho que decir y aportar en la medida que esté más consciente de los significados que se transan en lo cotidiano (Flanagan, et al 2010, p. 136).

Por todo, este trabajo investigativo posibilita para nuestra investigación exponer una realidad Latinoamericana, que plantea la formación ciudadana de manera individualista y fragmentada, basada en una democracia representativa y mecanizada. Sin embargo, desde las posturas de los jóvenes, al considerarse ciudadanos solo por el hecho de ser personas “se deja entrever, en parte, un sentido de ciudadanía emancipadora, una reivindicación del derecho de transformar la sociedad (Dueñas, 2001) sin límites etarios” (Flanagan et al, 2010, p. 134), y formular propuestas alternativas de formación ciudadana que resistan al actual adultocentrismo que caracteriza a la escuela y a la sociedad en general, el cual responde a un orden neoliberal imperante. Por lo que se hace necesario apostarles a propuestas que vislumbren y garanticen la formación de una sociedad civil participativa, crítica, reflexiva y reivindicadora.

En el artículo investigativo titulado: “*El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas*” por Leonora Reyes J, Javier Campos M, Luis Osandón M, y Carlos Muñoz L. (2013), exponen diferentes factores que han sucedido a lo largo de la historia para explicar los desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las demandas que giran en torno la formación ciudadana en el sistema escolar, realizando un análisis del modelo capitalista y a la reforma de 1990.

Para esta investigación Reyes et al (2013) se planteó como propósito “conocer cómo comprenden la formación ciudadana desde su ejercicio profesional y cómo la trabajan en sus clases” (P. 217) principalmente, los docentes de las áreas de Ciencias Sociales, Historia y Geografía en el segundo ciclo básico de primaria, en Chile, es por esto que se centraron en métodos cualitativos, realizando entrevistas semi-estructuradas, registros etnográficos de observación de aula para reunir la información, adicional a esto, realizaron una aproximación a la metodología de estudio de caso, con una muestra o población de nueve docentes que se ocupan de la enseñanza en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el segundo ciclo básico de la educación primaria en Chile.

Reyes et al (2013) concluyen que “el desfase existente entre las comprensiones de las “políticas públicas” y el “ser docente” y, por otra, que lo que sucede en el aula no se asemeja mucho a lo que manifiestan las directrices y normativas oficiales. (p. 234). Es decir, los autores en los resultados demuestran que a pesar de que hay una gran variedad de tipos de formación que reciben los estudiantes y las concepciones que tienen los docentes sobre que es formar ciudadanos en la escuela, no es lo que se evidencia en el aula de clase, en donde presentan contradicción en sus estrategias de enseñanza.

El principal aporte para nuestra investigación, es la orientación metodológica utilizada desde la estructura de las preguntas y como estas nos ayudan a identificar de qué manera los docentes reconocen qué es formación ciudadana, para establecer si están siendo explícitas en el quehacer de las prácticas pedagógicas, o si, la formación ciudadana se queda solo en el discurso y en lo teórico, además nos da la iniciativa de fortalecer la participación del docente, en las acciones de su rol profesional y social, en los desafíos de la escuela para la formación de ciudadanos y en la construcción del currículo.

De otro lado, pero en coherencia con los aspectos a tener en cuenta en la escuela, en cuanto a la formación ciudadana, la investigación *Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del Noreste de México*, realizada por Juan Enrique Huertas (2009), parte de la inquietud en que la educación cívica no solo debería diagnosticar el estado de las

actitudes de los niños y adolescentes en su participación cívica y política, sino además encontrar factores que expliquen la formación de tales actitudes. Así, el objetivo que plantea el autor de esta investigación es contribuir a investigaciones de otros autores al dar respuesta a las siguientes preguntas:

¿Cómo se están formando los futuros ciudadanos del noreste de México? ¿Cómo se están formando los futuros ciudadanos? ¿Cuáles son sus actitudes respecto de elementos clave en la democracia, tales como la conciencia cívica y la participación política? ¿Qué papel tienen agentes mediadores tales como los medios de comunicación y las discusiones políticas familiares? (Huertas, 2009, p. 121).

Realizaron, una investigación de carácter empírico basado en encuestas a estudiantes de sexto grado, de primaria pertenecientes a tres ciudades del Noreste de México (Monterrey, Saltillo y Victoria).

Dentro de los fundamentos conceptuales de esta investigación, se encuentran Araújo-Olivera et al. (2005) con la postura central de la educación cívica y su inserción en el corazón de la política educativa de México; McDevitt y Kioussis. 05 Habermas, J. (2006), Buckingham, D. (2000); Buckingham, D. (2000); Elizondo-Huerta, A. (2000); entre otros autores.

Los aportes de esta investigación empírica, según Huertas (2009), están orientados en la influencia de los factores como el ambiente doméstico, los medios de comunicación y las conversaciones políticas dadas dentro de la familia, que son determinantes en la configuración de la conciencia, las concepciones, las actitudes y desempeños de los niños mexicanos, ante la participación cívica y política, que si bien se ven reflejadas dentro de la escuela, también se configuran en interacción con el ambiente escolar.

Desde este punto, la investigación nos confirma que son múltiples los escenarios y medios de interacción social que influyen en la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes, y más aún los ambientes y medios cotidianos. En tanto, la escuela se convierte en un escenario de convergencia, de encuentro intersubjetivo propicio para generar y promover la conciencia y

participación cívica, a fin de que los estudiantes puedan pensar, reflexionar, participar y discernir desde diferentes posturas, y logren configurar sus subjetividades políticas sin estar completamente determinadas por otros factores, y así desenvolverse y participar consciente y reflexivamente dentro de sus ambientes cotidianos.

A continuación, se presentan tres investigaciones que realizan aportes a la segunda categoría, subjetividades políticas particularmente en la escuela.

En el trabajo de grado “Del no aprendí nada al hacerse escuchar: la construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá” en el 2015, Luis Felipe Caballero Dávila elabora una investigación de tipo etnográfica conformada por: la construcción teórica, el análisis de la cultura política en formación ciudadana nacional y distrital; y la reconstrucción de historias de vida de dos estudiantes (personera y contralora de la institución) para interpelar sus subjetividades políticas con las políticas públicas nacional y distrital asumidas en la escuela desde su propia cultura política. Finaliza con una propuesta en formación ciudadana y política, e incluye además un informe descriptivo del investigador donde incorpora su experiencia.

Metodológicamente la investigación está sustentada en el método etnográfico y en la entrevista a profundidad, la observación participante y documentos como relatos, narrativas y discursos de los estudiantes para la interpretación y entendimiento de la cultura y la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes, además, la definición de la estructura política y económica que ha influido en las políticas públicas. Para esto la investigación teóricamente está fundamentada en autores como Bonvillani (2012), Cubides (2000), Foucault (1981), Herrera M., Pinilla A., Díaz I. (2005), Mouffe (2007), Ranciere J. (2006).

Dentro de los hallazgos el autor plantea que las políticas públicas posibilitan la participación y empoderamiento de los estudiantes que la institución escolar impide bajo relaciones autoritarias, no existiendo relación entre lo promovido por la Secretaría de Educación Distrital, la personería Distrital, Contraloría y la escuela. Este proceder influye en la conformación de subjetividades políticas sin interés y limitando la cultura política al conducto regular, a los mecanismos de

participación reglamentarios y a mecanismos de control y vigilancia legitimados por la democracia liberal que limita la movilización y el empoderamiento. Por parte de la familia se destaca que influye en la forma de las subjetividades políticas al generar experiencias que representan el comportamiento y las relaciones que los estudiantes establecen en la cultura política.

Como propuesta se plantea en la investigación que en los currículos se contemple la pedagogía de la memoria y el conflicto armado colombiano, así como alternativas de formación ciudadana por medio de la creación de movimientos, organización de debates y el incentivo por movimientos sociales juveniles.

A partir de esa investigación, es importante resaltar cómo en la escuela circulan varios discursos (políticas públicas nacionales y distritales, familia, entornos sociales, entre otros) que inciden en las prácticas pedagógicas, en la formación ciudadana, así como en los procesos de configuración de las subjetividades políticas de los jóvenes de tal manera que en escuelas autoritarias como la presentada en la investigación previa pueden producir desinterés político en los estudiantes al notar que su participación está muchas veces supeditada a limitantes como el control, la vigilancia y los límites que impone relaciones verticalizadas de poder dentro de las instituciones.

Por su parte, la investigación titulada “*Construcción de subjetividades políticas en una experiencia de educación ciudadana*” para optar por el título de Magister en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, llevada a cabo en el 2012 por Manuel Alejandro Arias Laverde, identifica la construcción y fortalecimiento de las subjetividades políticas de estudiantes del colegio Santa Luisa (Timiza, Localidad de Kennedy) que hacen parte del proceso de formación ciudadana con comunidades desplazadas de Soacha y que participan del voluntariado en la Organización Católica Internacional Servicio Jesuita al Refugiado (SJR).

En cuanto a los referentes teóricos utilizados se sustenta la investigación en autores como Zemelman H., Giroux H., Freire P., Foucault, Vasco E., Echavarría O., entre otros. Y dentro de los aspectos metodológicos se destaca que es de corte cualitativo, usa la Investigación Acción y técnicas de diagnóstico autobiografía, entrevista (semiestructurada) y grupo focal. La información recolectada fue analizada a través de las herramientas matrices categoriales y redes de sentido.

El proceso educativo dado a los voluntarios de la organización está fundamentado en el enfoque de los derechos humanos y la implementación de acciones que propicien su defensa con proyectos como recolección de basuras, la huerta, manualidades, refuerzo escolar y campañas para la mitigación de la participación de los jóvenes de la comunidad en grupos armados realizadas por medio de salidas de campo.

Es así que, la investigación arroja que “las prácticas educativas como el conjunto de procesos de formación desde el SJR, han generado para la construcción de la subjetividad política unos conocimientos y una conciencia crítica desde la experiencia intersubjetiva que realizan los voluntarios en sus acciones colectivas” (Arias, 2012, pág. 85) en la elaboración de proyectos y el reconocimiento propio a través del otro.

De acuerdo con la investigación, la estrategia de SJR propicia la formación de subjetividades políticas y a su vez genera reflexiones y acciones por parte del estudiantado. Y desde el colegio se dan procesos de formación enfocados hacia el fortalecimiento de la construcción de las subjetividades políticas evidenciados en las convocatorias realizadas a los estudiantes de grado noveno, decimo y once, procesos de formación extracurriculares, campañas, actividades culturales y artísticas donde los estudiantes actúan con protagonismo, participación y acogida en el barrio donde llevan a cabo salidas de campo. En algunas ocasiones los autores refieren que estas actividades se ven afectadas por falta de planeación intencionada, formaciones improvisadas, falla en los canales de comunicación y reflexiones escasas de algunas experiencias.

Dentro de las conclusiones, el trabajo destaca que la experiencia de educación ciudadana dada en el SJR con los estudiantes favorece la construcción de la subjetividad política porque permite un auto-reconocimiento y reflexión a partir del momento en que se vinculan al programa. Así mismo, políticamente, fomenta las decisiones, discusiones y reflexiones en torno al desplazamiento y la configuración de la identidad “como sujeto político de acción práctica que se da a través de la confrontación, la tensión, la lucha, la resistencia, la defensa y la construcción de significados que se representan en intereses sociales con voluntades colectivas” (Arias, 2012, pág. 91), específicamente en el servicio, acompañamiento y defensa de los derechos de personas en

desplazamiento. También el proceso de formación ciudadana comprende la creación de aptitudes, la potenciación de la comunicación y la creación, la organización colectiva, el lugar del estudiante como actor propositivo para la transformación del entorno en el abordaje comunitario.

Se cierra la investigación con una propuesta de lineamiento pedagógico que tenga incidencia en la formación política y ciudadana de enfoque crítico, mejorando las prácticas pedagógicas de los asesores de SJR y los estudiantes que involucre la problematización del proceso, el “diálogo de saberes” (Arias, 2012, pág. 97), mejorar las intervenciones con la comunidad por medio de la participación, la reconceptualización de contenidos temáticos a partir de un “currículo problematizador” (Arias, 2012, pág. 109). Al respecto, plantea el autor una estructura curricular para la formación en educación política y ciudadana conformada por ejes problematizadores, temáticas, contenidos, estrategias didácticas y recursos.

Por su parte, la investigación *“Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes”* desarrollada por Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales Colombia, se orientó a “comprender cómo se resignifican los sentidos y prácticas de participación ciudadana y cómo se consolidan actitudes favorables a la democracia (equidad, sensibilidad ciudadana y convivencia democrática), a partir de la participación de un grupo de investigadores en dicho proyecto”. (Alvarado 2008, p. 21) Metodológicamente, el estudio se desarrolló de manera cualitativa y cuantitativa. En la parte cualitativa se basó:

En el marco de una hermenéutica ontológica política, como la propuesta por Hanna Arendt (1993, 1998), que reconoce la relación inseparable entre sujeto y objeto y la necesidad de develar lo singular/particular en el ámbito de lo público; y, con el fin de interpretar las narrativas, situaciones estéticas, metáforas y experiencias autobiográficas, se trabajó dentro del modelo hermenéutico comprensivo de reconstrucción de categorías propuesto por Alvarado (2006). Este análisis se complementó con un análisis iconológico semiótico, desde la propuesta estructurada por Muñoz (2007). (Alvarado, et al, 2008, p.22).

En cuanto al carácter cuantitativo,

(...) Se realizó un análisis comparativo de actitudes con dos escalas Likert que fueron estandarizadas con 1900 casos a nivel nacional, aplicadas antes (pre-test) y después (posttest) de la implementación del proyecto JCP en 32 colegios de 22 municipios en las cuatro regiones del estudio, en una muestra de 384 jóvenes, entre los 13 y los 18 años (160 multiplicadores y 224 estudiantes no multiplicadores). Una de las escalas midió las actitudes frente a la equidad y la aceptación activa de la diferencia, y la otra, las actitudes frente a la sensibilidad ciudadana y la participación democrática (Alvarado, et al, 2008, p. 22).

Dentro del marco teórico la investigación se basa en: “Fraser (2003), en su concepción de la justicia como distribución y como reconocimiento... las distinciones entre las nociones de desigualdad y exclusión de De Sousa Santos (2003); los postulados de la Escuela de Frankfurt... y el punto deliberativo deweyano” (Alvarado, et al, 2008, p. 22).

Dentro de la investigación y como resultado se concluye:

Emerge la categoría “ciudadanías poli-céntricas” y el tránsito de una participación institucionalizada Estado-céntrica a una concepción performativa, desarrollada en escenarios cotidianos, centrada en la construcción de acuerdos; identificando como tramas de la subjetividad política la autonomía, la reflexividad, la conciencia histórica, el valor de lo público, la articulación acción vivida y narrada, la redistribución del poder. Se plantea como reto a la formación superar la banalidad y la precariedad de la política, mediante la reconfiguración de los sentidos y prácticas en torno a la equidad y la justicia social, la confianza social, la cooperación, la reciprocidad, la construcción de redes de acción social y política, no como adhesión a sistemas políticos formales, sino como acercamiento a un orden democrático, fundado en la pluralidad como reconocimiento a la distinción, basado no en la igualdad jurídica sino en las oportunidades reales de existencia en común. (Alvarado, et al, 2008, p. 19).

Por lo anterior, se considera que esta investigación arroja grandes aportes conceptuales a nuestro trabajo investigativo, en cuanto a: la concepción y categorías de la ciudadanía; las tramas que hacen parte de la subjetividad política, claves a tener en cuenta en el trabajo con nuestros jóvenes; y la importancia de una formación ciudadana basada en la pluralidad, la justicia e igualdad en las oportunidades de existencia, a fin de garantizar escenarios de sensibilidad, solidaridad, conciencia y participación ciudadana.

Finalmente y en coherencia con nuestro proyecto de investigación, la perspectiva crítica que se plantea, permite analizar y reflexionar sobre el papel de la escuela frente a la democracia, la construcción ciudadana, y las subjetividades políticas como escenario de crecimiento, reflexión, transformación y desarrollo democrático, que favorezca la reconstrucción de sentidos y prácticas pedagógicas inspiradas en el reconocimiento de la memoria histórica, el valor de la experiencia narrada y los saberes propios, así como, el valor de lo público, la escucha y reconocimiento de las voces de los que han sido silenciados o estigmatizados a través de la historia.

Ya para concluir este capítulo de antecedentes de la presente investigación, se expondrán tres investigaciones enfocadas en estudiantes en extraedad, en relación con la formación y las subjetividades políticas de dicha población.

Deyse Ruiz Morón y Lizabeth Pachano, realizan la investigación titulada “*La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar*” Universidad de los Andes, (2006). Para las investigadoras surge el interés por comprender la situación de extraedad dentro de la educación básica, en el municipio Pampanito (Trujillo). Parten de la concepción de extraedad como un problema de carácter educativo que trasciende al desfase entre la edad escolar requerida por las instituciones educativas y la edad cronológica en un estudiante escolarizado, además identifican la repitencia escolar y el ingreso tardío al sistema escolar como fenómenos asociados. Situación que alberga un efecto devastador por el sistema educativo de segregación y exclusión escolar (Morón y Pachano, 2006) para esta población escolar.

Metodológicamente, según Morón y Pachano (2006), la investigación, tomó la etnografía como marco metodológico para orientar la recolección y uso del material empírico, el cual permitió describir e interpretar aspectos de la cultura escolar particularmente de dicho contexto.

Como resultado de la investigación Moron y Pachano (2006) afirman que: La práctica pedagógica al ser concebida a partir de la noción del espacio escolar como un todo funcional, armónico y homogeneizador; clasifica aquellos comportamientos escolares que no responden a las exigencias de ese todo. En torno a esas prácticas clasificatorias, el aula emerge como un espacio escindido, donde los comportamientos escolares son marcados como «normales» o «anormales»; en consecuencia, esas divisiones y objetivaciones se llevan a cabo tanto en el interior del sujeto como entre el sujeto y los demás.

Desde la perspectiva de nuestra investigación, es pertinente señalar cómo el sistema educativo a partir de sus principios estandarizados de homogeneización, excluye y anula socialmente a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del rango de edad instituido para cursar cronológicamente su proceso de escolarización, es decir los estudiantes en extraedad. Ubicándolos automáticamente en una situación de segregación que, además, ha venido originando en el ámbito educativo y social un imaginario de niños, niñas y jóvenes “problema”, a causa de una cultura escolar funcional y clasificatoria que ha trascendido a un nivel de estigmatización social para dicha población.

Es así, que los planteamientos y resultados de este trabajo investigativo nos invitan a profundizar y reflexionar específicamente sobre este fenómeno social cada vez más amplio de estigmatización y segregación social, que afecta a los estudiantes en extraedad. Lo que implica, para el sistema educativo e investigadores sociales, ahondar en este fenómeno social y educativo y trabajar en propuestas que concienticen a la comunidad educativa y sociedad civil ante esta realidad, vislumbrando acciones políticas de reconocimiento, reivindicación, de formación con igualdad de oportunidades que garanticen a todos los estudiantes en extraedad su derecho a la educación.

La tesis de grado titulada “*formando ciudadanos y sujetos políticos desde la perspectiva del programa Volver a la Escuela. Aciertos y oportunidades*”. Por Lorena Chacón Ortiz (2015) Esta investigación trabaja con población en estado de vulneración, desde el programa de volver a la Escuela de la Secretaría de Educación del Distrito para formar ciudadanos competentes, sujetos políticos en la construcción de sociedad, de esta manera el estado, le garantiza el derecho a la educación a jóvenes que se encuentran en extra edad.

La situación por la que interesa Chacón (2015) en la investigación, es la formación del sujeto político escolar. Por lo anterior formula la pregunta investigativa dirigida a ¿Qué factores de tipo político, sociológico y pedagógico son necesarios para la comprensión de procesos de inclusión de poblaciones, la formación del sujeto político y el ejercicio de la ciudadanía dentro del marco del programa Volver a la Escuela en secundaria acelerada en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín?

Para lo que plantea Chacón (2015) en siguiente objetivo general:

Comprender, caracterizar y conceptualizar qué factores de tipo político, sociológico y pedagógico son necesarios en procesos de inclusión de poblaciones, de formación del sujeto político y del ejercicio de la ciudadanía dentro del marco del programa Volver a la Escuela en Secundaria Acelerada en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín. (p.6)

Para esta, investigación Chacón (2015) utilizó método mixto, con instrumentos cuantitativos como las encuestas que le permitió medir y calcular la información relevante sobre los aspectos generales del objeto de estudio, y cualitativos como la historia de vida, que le fue útil para narrar las experiencias de los sujetos protagonistas de la investigación brindando información para las categorías y el análisis de los datos. Este estudio fue de carácter pedagógico y socio-político, y se enfocó en el análisis de un fenómeno social, como es el caso de los jóvenes en extra edad y la deserción escolar, desde los diferentes factores en los que se encuentran como familias desintegradas, conflicto, población desplazada y reprobación académica reiterativa.

Chacón (2015) concluye que los escenarios con jóvenes en vulneración no hacen parte solo de los estratos sociales bajos, como es la percepción de muchas familias, también se evidencia el abandono y problemas de consumo, pandillas entre otros problemas sociales en todos los estratos. En consecuencia, encontró en la conversación, las narraciones e historia de vida, para estos jóvenes una forma resiliente, el poder contar, narrar todas esas experiencias familiares para comprender las realidades que viven estos jóvenes, en donde los docentes de aceleración han realizado un excelente trabajo social y político en la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín.

Finalmente, la reflexión que nos da esta investigación, es que muchos de los jóvenes que han sido expulsados, discriminados, estigmatizados por colegios distritales, han tenido que pasar por muchas dificultades familiares, sociales o problemas cognitivos; que desconocen las instituciones y estas pueden ser las razones del comportamiento de estos jóvenes, están en una etapa de rebeldía y pueden tomar decisiones y acciones tal vez erradas. Por esto la labor de los docentes en el trabajo social y comunitario se hace indispensable para lograr que tomen decisiones asertivas, con un pensamiento crítico reflexivo para superar las adversidades, como es el caso del centro comunitario Champagnat la Paz.

Los actores de nuestra investigación, presentan una situación similar a los estudiantes de la IED Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, pues las condiciones sociales y económicas son similares a las que viven los estudiantes del colegio, permitiendo de esta manera a través de su reconocimiento, su participación, de su voz, la resignificación de los estudiantes en extra edad.

CAPITULO 3

MARCO TEÓRICO

La escuela puede ser vista como un escenario donde convergen prácticas pedagógicas que entre maestros y estudiantes construyen para emprender acciones de transformación cultural a través de la educación, en tanto acontecimiento ético el cual connota responsabilidad con el otro. Dichos espacios educativos, emprenden una misión desbordante si se le consideran “sitios políticos involucrados en la construcción y control de discursos, significados y subjetividades” (Schimpf, 2017), permeados por aspectos que conforman el currículo oculto y formas de dominación y poder instituyentes en la vida escolar como “la lengua oficial, las reglas escolares implícitas, las relaciones sociales en el salón de clases, la selección, exclusión y presentación del conocimiento escolar, etc.” (Schimpf, 2017).

En este orden de ideas, la escuela se constituye como un espacio cultural con construcciones sociales basadas en normas y políticas que obedecen a una lógica estandarizada y reduccionista de la educación que mide, regula, normativiza y focaliza la atención sobre todo en la enseñanza de “las asignaturas matemática y lenguaje e invisibiliza el papel fundamental del aprendizaje social, del arte, de la ética” (Schimpf, 2017) y de paso el de la ciudadanía, impidiendo alcanzar los fines e intencionalidades que involucran la esencia de la educación.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la investigación se estructura alrededor de tres categorías conceptuales: *prácticas pedagógicas*, *ciudadanía* y *formación ciudadana*, y *subjetividades políticas*, categorías de las cuales subyacen tensiones que son importantes precisar al concebir de la educación un acto intencionado del cual pueden emerger posibilidades de agenciamiento por parte de los sujetos, conducentes a la construcción de escenarios de participación y movilización de iniciativas, propuestas y alternativas promotoras de cambios sociales que coadyuvan a la transformación de condiciones de vida expuestas a la violencia, la injusticia y al uso del poder para fines particulares.

El acto educativo también puede suponer un escenario de interacción y socialización que solamente acoge normas, derechos, deberes y procedimientos que dentro de un marco legal argumentan formas de proceder verticales, donde los intereses de los sujetos, su participación y la posibilidad de construir conocimiento a partir del otro y con el otro se altera para someter a la educación a prácticas que regulan, controlan y disciplinan el cuerpo, la mente y el espíritu estrictamente. En vez de partir de las relaciones que emergen entre maestros y estudiantes y hacer posibles pedagogías enfocadas en la configuración de subjetividades sociales que contribuyan a hacer historia desde las condiciones y necesidades reales de la sociedad.

Ahora bien, al estar la sociedad expuesta a discursos y prácticas políticas, económicas y culturales fluctuantes, la educación a su vez necesariamente debe ser una práctica que está en constante cambio y requiere ser problematizada, no para obedecer o responder a las demandas sociales interpuestas y ajustar la educación al orden establecido, más bien para conducir los esfuerzos e intereses hacia la reestructuración de lo que Foucault (1991, citado por Torres, 2006) denominó relaciones de dominación y hegemonías.

En suma:

(...) decir educación es hacer mención al destino de los sujetos y el futuro de la sociedad. La educación es como una cinta de Möbius: funciona en la internalización de lo social, marcando la subjetividad, y a su vez concierne a la manera en que la subjetividad deja huella en el andamiaje social (Frigeiro, 1999 citado por Torres, 2006).

Por lo anterior, es preciso determinar las relaciones conceptuales entre las prácticas pedagógicas, la ciudadanía y la formación ciudadana, y las subjetividades políticas, pues “abordar lo educativo como hecho intersubjetivo, por un lado, permite desmarcarla de lo exclusivamente escolar sin desconocerlo; por otro, posibilita valorar la riqueza de la escuela como escenario de confluencia y de conflicto de subjetividades” (Torres, 2006, p. 100) que no se limita al desarrollo cognitivo impartido por los conocimientos escolares sino que traspasa hasta los procesos identitarios y socio-históricos de los sujetos.

Sin más preámbulos, a continuación, se presenta el desarrollo conceptual de cada categoría empezando por las prácticas pedagógicas:

Prácticas Pedagógicas

La práctica pedagógica, como práctica formadora, desde la teoría Freiriana, va más allá del adiestramiento en el desempeño de destrezas y adaptación del estudiante a un sistema, trasciende la instrucción escolar. Se fundamenta en una necesaria eticidad que,

Condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal (Freire, 1996, p. 8).

Es decir, es una práctica educativa que busca formar sujetos en valores éticos y estéticos, que forme en conciencia y eticidad “indispensable para la convivencia humana” (Freire, 1996, p. 9).

Además, se trata de una práctica que reconozca y mantenga vivas las capacidades del educando, como la curiosidad por descubrir, la duda, la comparación, la creación, entre otras, que le permiten liberarse de sus condicionantes, ya que en palabras de Freire (1996) “somos seres condicionados, pero no determinados” (1996, p.9). Lo cual sitúa a la práctica pedagógica, como una práctica problematizadora, consciente que el futuro no es inexorable, en la que maestros y estudiantes lean su realidad y escriban su propia historia.

En este sentido, la práctica pedagógica debe asumir un carácter crítico reflexivo en relación con la teoría y la práctica para evitar caer en adoctrinamiento o activismo. Preguntarse cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido de los educandos y educadores; preguntarse por el cómo, el por qué, para qué, el dónde, para quiénes y el qué de sus prácticas; reconociendo

los saberes populares socialmente construidos en contexto para ponerlos en discusión con relación a los contenidos enseñados.

Así mismo, es necesario entender la importancia de las experiencias cotidianas e informales dadas en la escuela, dentro y fuera de los salones de clase, así como los rituales, los gestos, actitudes y modos de actuar de los estudiantes, maestros o administrativos (Freire 1996), ya que reflejan las relaciones y pautas culturales que se viven en la institución, agregando gran significación a la práctica formativa y que generalmente son espacios relegados de la escuela.

La práctica pedagógica como práctica problematizadora, crítica-reflexiva, de entendimiento e intercomunicación de saberes, se funda en una práctica educativa dialógica que respeta la autonomía e identidad del educando y educador, en la que se asumen como como sujetos en constante aprendizaje, pensantes, socialmente históricos, capaces de soñar y hacer utopías realidad.

Una vez definido el lugar desde el cual puede comprenderse las prácticas pedagógicas, se dará paso a situar la *ciudadanía* y *la formación ciudadana* como segunda categoría donde se podrán encontrar las relaciones conceptuales dadas en el hecho educativo desde la escuela.

Ciudadanía y Formación Ciudadana

Alrededor de la ciudadanía son innumerables las interpretaciones hechas en torno al concepto a lo largo de la historia. Si bien se refiere a la vez “al ser y al deber ser” (Ochman, 2012, p. 46), la ciudadanía surge desde la tradición griega con el surgimiento del Estado-Nación en contraposición a una forma de gobierno monárquico, aparece la democracia, en tanto discusión, opinión, participación e injerencia sobre temas en común, donde la política se situó como una reflexión no exclusiva de la religión. Esto a su vez, “implicó el surgimiento de la condición ciudadana en calidad de sus derechos de participación directa y positiva del demos en el gobierno de lo colectivo” (Ariza, 2007, p. 4).

De acuerdo a los planteamientos de Jones y Gaventa (citado por la Secretaría de Educación Distrital, 2014), la ciudadanía connota cuatro enfoques. Primero, el liberal está preocupado por garantizar el ejercicio de los derechos del individuo para la protección de su libertad de intereses y decisiones. Sin embargo, se le objeta la imposibilidad de involucrar en esta apuesta los derechos políticos como oportunidad para la incidencia de los ciudadanos en la sociedad y más bien su tendencia afianzaba la libertad más que la igualdad económica. Hasta darse “progresivamente el tránsito del Estado Liberal de Derecho, al Estado Liberal – Democrático de Derecho” (Ariza, 2007, p. 6) donde la democracia se sitúa en el orden de la representatividad que en palabras de Maturana (1994) quiere decir sistema artificioso para la delegación de responsabilidades y la elección del lugar del poder.

Segundo, el enfoque comunitarista por su parte postula que el individuo decide y elige sobre la base del bien común no como individuo sin comunidad, de ahí pregonan los derechos de segunda generación o sociales, bajo los cuales entra en consideración la redistribución de la riqueza como base para garantizar unos mínimos vitales que a su vez permitan el aprovechamiento de los derechos individuales. En este sentido, la democracia “es entendida más como un efecto material del ejercicio del poder, esto es, más como una cierta igualdad social conseguida gracias a la acción estatal” (Ariza, 2007, p. 6) y la ciudadanía comprende lo público, lo cívico, y la convivencia dentro de los preceptos políticos del momento. Desde esta perspectiva se mantiene la participación representativa y el Estado provisiona los derechos de todos los ciudadanos.

Tercero, el enfoque republicano no tan alejado del comunitario, afirma la importancia de la formación en virtudes cívicas y considera que el bien común, contempla los intereses individuales y las decisiones grupales puestas en escenarios públicos donde es posible la participación de los sujetos. Es decir, es ciudadano quien participa en los mecanismos de representación política establecidos para ello y a su vez es por este medio donde pueden crearse y reclamarse los derechos.

Y cuarto, desde el enfoque alternativo la ciudadanía es vista en un sentido dinámico, atravesada por relaciones de poder donde los sujetos no están limitados a expresar y practicar su ciudadanía desde la representatividad, más bien apuesta por escenarios colectivos de participación que sobreponen la relación entre el Estado y el ciudadano y la lógica legal.

Vale la pena señalar que los dos enfoques que han sido los mayores exponentes históricamente son el liberal y el comunitarista, pues los demás han venido representando un ideal de ciudadanía que no ha logrado instaurarse y desarrollarse social, política y culturalmente.

Hasta aquí de manera breve se ha ubicado conceptualmente lo que podría tratarse un marco para comprender la ciudadanía y desde donde es posible concebirla. Sin embargo, para los efectos que competen a esta investigación resulta necesario dirigir la mirada hacia la formación dada de la ciudadanía particularmente en la Escuela, como escenario no exclusivo, pero sí imprescindible para el fortalecimiento de la misma.

En cuanto a la formación ciudadana desde los planteamientos de Giroux (1992) enmarca tres modelos o marcos ideológicos: técnico, hermenéutico y emancipatorio, desde los cuales son consideradas las tensiones y tipos de racionalidades determinadas para su investigación.

El técnico comprende la transmisión del conocimiento cívico en tanto objetivo fijo que domina la conducta y por ende las decisiones establecidas en un grupo social, minimizando el conflicto para traducirlo como disfunción individual y no estructural.

Lo hermenéutico, supone que los sujetos son activos y con habilidades para el dominio de unos conocimientos y pretende “liberar los conceptos de significado y experiencia de su noción “fossilizada” de objetividad” (Giroux, 1992, p. 233) para categorizar su construcción a partir de lo social. Por lo tanto, se basa en la participación como base de la definición de problemas cotidianos y su solución en sentido pedagógico.

De otro lado, lo emancipatorio, está planteado desde la crítica como la capacidad de irrumpir con aquello que oprime la libertad del individuo y su fin es buscar alternativas de cambio al orden social.

Tomados estos preceptos, la formación ciudadana connota el escenario desde el cual la sociedad, la familia, la escuela y el sujeto interactúan sobre la construcción de un conocimiento y

relaciones que propendan por estimular en los estudiantes “la voluntad de actuar como si estuvieran viviendo en una sociedad democrática” (Giroux, 1992, p. 254), desde planteamientos ético-políticos con tendencia a la emancipación, participación y pensamiento crítico.

Más recientemente, la tesis titulada Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes aporta los avances investigativos desarrollados en Colombia y que a nivel conceptual ha incidido en la conformación de cinco tendencias formativas según lo denomina Mosquera (2013).

La primera tendencia alude a los estándares básicos de competencias ciudadanas que desde el 2004 el Ministerio de Educación ha establecido como herramientas para la adquisición de “habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo” (MEN, 2004, p. 6), a través de tres grandes grupos: *convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias* que en conjunto pretenden ejercitar competencias de tipo emocionales, comunicativas e integradoras, según las denomina el MEN (2004), para favorecer el ejercicio de la ciudadanía y el respeto por los derechos humanos consagrados en la Constitución Política de 1991.

Así pues, el MEN considerando que “la formación ciudadana ha sido un área que ha tenido menos desarrollo curricular que otras, como las matemáticas o las ciencias naturales” (2004, p. 14) estructuró los estándares por los grupos enunciados de competencias ciudadanas en grados de primero a tercero, cuarto a quinto, sexto y séptimo, octavo y noveno, y décimo y undécimo, estipulando para cada uno el grupo al que pertenece y el tipo de competencia a manejar.

Desde esta mirada, es competente quien conoce y sabe qué hacer en términos de la defensa y promoción de los derechos humanos, perspectiva desde la cual están fundamentados los estándares o “criterios claros y públicos que permiten establecer cuáles son los niveles básicos de calidad de la educación” (MEN, 2004, p. 7).

No obstante, a esta visión de formación ciudadana instaurada en el mundo laboral, académico y cultural según lo establece Restrepo (2006) “se sitúa de forma preponderante en una dimensión

operacional (...) que pretenden (las competencias) la universalización de lo que puede suceder en la escuela, la estratificación de la actividad humana y la abstracción de potencialidades desde modelos o tipos” (pp. 162, 163). Es decir, al prevalecer el saber hacer, la acción en contexto y el uso del conocimiento en relación con desempeños elaborados dan cuenta de cierta habilidad “genérica o específica para, en el caso de la ciudadanía, ejercerla” (Restrepo, 2006, p. 160), buscando cuantificar los logros que los estudiantes obtienen en relación con el objeto de evaluación y su actuar frente al contexto.

Desde esta perspectiva promulgada por el MEN, la ciudadanía está vinculada a “la titularidad que un sujeto posee de determinados derechos. Ser ciudadano es respetar los derechos de los demás” (Restrepo, 2006, p. 164). Lo que implica que el ciudadano ejemplar es quien conoce, es y actúa acorde a lo dispuesto por la ley y sobre ella está protegido y participa para el alcance de otros derechos. Por consiguiente, este tipo de regulación está instaurada en un tipo de ciudadanía liberal, o lo que previamente quiere decir que el individuo está en la condición de ejercer los derechos y exigirlos según lo establecido por los acuerdos pactados públicamente que luego funcionan bajo instituciones políticas.

Entonces, al considerar al sujeto como titular de derechos el MEN postula que la adquisición de conocimientos y habilidades deben suponer que la interacción entre ciudadanos acoge los derechos del otro. En este sentido, de acuerdo a lo planteado por Zubiria (como se cita en Restrepo 2003), la interacción requiere ser aprendida como saber en concordancia con unas reglas preestablecidas lo que convierte en medible y estandarizado el comportamiento social.

Una vez analizada la tendencia que determina los lineamientos que a nivel nacional suponen una manera de formar en ciudadanía y bajo los cuales las instituciones educativas y los profesores deberían incluirlos en sus currículos por ser política pública. Vale la pena cuestionar, a qué tipo de ciudadanía le apuesta la educación colombiana por lo menos en sentido oficial, aun sabiendo que “no se puede disfrutar de una ciudadanía plena en los planos civil y político en ausencia de determinadas condiciones previas, las cuales están ligadas, directa o indirectamente, a los recursos materiales que hacen posible un vida digna” (Freijeiro, 2008, p. 158), lo que hace referencia a la garantía de los derechos sociales, económicos y culturales establecidos en la Constitución Política

de 1991, sin los cuales en términos de Freijeiro (2008) se cuestiona la legitimidad del sistema democrático y el modelo de ciudadanía liberal que paradójicamente propende por el disfrute de los derechos cívicos.

Lo anterior, conduciría a considerar si acaso ¿la formación ciudadana bajo los criterios establecidos por el MEN se trata de una apuesta exclusivamente nominal? o por el contrario se busca un tipo de ciudadano con habilidades y conocimientos específicos y evaluables a niveles de calidad, mientras que las garantías sociales para condiciones de vida dignas son eludidas.

En respuesta a este cuestionamiento que comprende una visión de ciudadanía, democracia y por lo tanto de sujeto político en el marco de un Estado social de derecho como Colombia, las competencias ciudadanas así entendidas pueden discurrir de

(...) Un modelo economicista, tecnicista e instrumental del sujeto político. Caracterización que obedece a la lógica con la cual se manejan las relaciones humanas: desde la economía del mercado que, bajo el impulso de políticas públicas sectoriales de corte neoliberal determinadas por la globalización económica, los cambios en el sector productivo, la liberalización de los aranceles, la inversión creciente en el sector financiero y el desarrollo tecnológico. Desde esta perspectiva, se ha venido pensando, con criterios de eficiencia y efficientismo, la construcción de las relaciones sociales y políticas y, por ende, las dimensiones constitutivas del sujeto político. (Restrepo, 2006, p. 168).

Desde luego, esto ubica a la ciudadanía y su formación en un entramado de relaciones definidas a partir del desarrollo económico, lo que sitúa al sujeto en interacciones lineales al delimitar todas las formas posibles de transformación y emancipación a un aprender a convivir con otros, regido por principios de autonomía y moral para actuar y asociarse bajo un orden y reglas establecidas que limitan al ciudadano a operar bajo el conocimiento político que obtiene de una estructura que le exige actuar bajo el consenso y no sobre el conflicto; desde lo absoluto y no de la complejidad de lo humano y la realidad social; y desde la obtención de unos derechos otorgados para nominar a ciudadanos ejemplares y competentes más que a partir de la diferencia de identidades.

Sin duda, desde esta primera tendencia “ser ciudadano es respetar los derechos de los demás y su fundamento está en pensar en el otro” (Mosquera, 2013, p. 20). A su vez, contempla una manera de formar en ciudadanía que según Chaux (2012) trasciende lo tradicional referido a la transmisión de la información, al conocimiento y valoración de los símbolos patrios y el énfasis en los valores para “que las personas puedan analizar de manera crítica y reflexiva sus contextos y que ello les lleve a buscar su transformación cuando los consideren injustos, desde las posibilidades que brindan los sistemas democráticos” (Chaux, 2012, p. 68).

No obstante, hay que discernir si esta perspectiva responde a condiciones como “la escasa legitimidad del papel del Estado, los altos niveles de pobreza y de exclusión social, las distintas modalidades de la guerra, el narcotráfico, entre otros (Jiménez Martínez, s.f., p. 14 citado por Cortes y Ramírez, 2012, p. 37) como situaciones de la realidad del país que es preciso considerar y en un modelo de formación ciudadana incluir para evidenciar las posibles transformaciones que se propone el MEN antes de disponer estándares y competencias que sostienen una estructura democrática con irregularidades. Al respecto vale la pena precisar que:

(...) En efecto, al desconocer la realidad política y social del país, el Estado se inclina de manera equívoca hacia la promoción de una ciudadanía cívica determinada por la definición de valores a priori, la reproducción irreflexiva de ideas y costumbres, y la proliferación de intereses y prácticas políticas ineficaces y corruptas. Ninguno de estos elementos corresponde a las prácticas ciudadanas que se suscitan en medio de un ambiente de guerra, pobreza y exclusión social (Cortés y Ramírez, 2012, p. 37).

Así pues, desde esta perspectiva la formación ciudadana puede considerarse un discurso oficial e instituido, empleado para mantener un modelo de política donde el Estado como aparato hegemónico asegura determinado orden social y domina a los sujetos a partir de la regulación de las relaciones sociales, que constriñen otras formas de pensar y actuar en el mundo que no correspondan con las relaciones y posiciones socialmente instauradas.

Por lo tanto, aunque la apuesta de estandarizar diferentes tipos de competencias en los estudiantes para la construcción de una sociedad democrática resulta problemática, no es la única, como se mencionó existen otras tendencias al respecto.

La segunda tendencia de acuerdo con lo presentado por Mosquera (2013), se refiere a la *cultura política y educación ciudadana*, planteada por Martha Cecilia Herrera, la cual posiciona a la ciudadanía como formación política para que los sujetos se conviertan en actores políticos con conciencia histórica. Específicamente esta tendencia profundiza en la cultura política vista como las orientaciones que hacia lo político posee determinada comunidad y considera la educación, las prácticas pedagógicas y todo escenario de socialización como la familia y la comunidad lugares que afectan en la constitución de esta cultura. En el caso de la ciudadanía juvenil deja ver que se mantiene el adultocentrismo, el cual excluye el ejercicio político de los jóvenes y limita su identidad como sujetos, por lo que plantea como tensiones en la ciudadanía aspectos como: la individualidad y la colectividad; la justicia social e inclusión social; la participación y la autonomía; y la identidad y la diversidad.

La tercera tendencia de acuerdo a Mosquera (2013), es liderada por Hoyos y definida como *pensamiento crítico*, enfocada “hacia la deliberación, la reflexión y la crítica sobre impactos de la ideología y las relaciones de poder en las libertades humanas” (Mosquera, 2013, p. 32), donde los procesos de formación son considerados escenarios de construcción y emancipación de los sujetos de las condiciones ideológicas opresivas, a partir del desarrollo de la comunicación y el encauzamiento hacia la consolidación de un lenguaje de lo público conducente a la transformación de la civilidad.

Y la cuarta tendencia, comprende la *subjetividad política* que desde Alvarado (2007) se hace un abordaje de la formación ciudadana orientada desde la participación como posibilitadora de justicia y configuradora de la subjetividad política en todos los espacios de socialización. En particular con los niños se propone desarrollar habilidades para que en la cotidianidad se piense y se actúe respetando al otro y ejerciendo una ciudadanía plena.

Alrededor de esta última tendencia se profundizará en lo sucesivo, al ser las subjetividades políticas una categoría definida para la fundamentación de esta investigación.

Subjetividades Políticas

Alrededor de los alcances teóricos que indagan sobre la subjetividad, en términos metafísicos, filosóficos e históricos se obtiene que del tema se permiten dilucidar compresiones y tensiones en torno a la relación sujeto, subjetividad y subjetividades políticas lo cual es preciso analizar en lo sucesivo antes de situar una concepción en específico.

Teniendo en cuenta que de acuerdo a Zemelman (2010) “no es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios” (p. 3). De ahí que resulte conveniente para los efectos de la investigación poner en consideración algunas premisas sobre la subjetividad que permitan delimitar el horizonte teórico desde el cual conceptualizar las subjetividades políticas como foco de atención particularmente de los estudiantes en extraedad del Centro Comunitario Champagnat la Paz.

Respecto a la concepción de subjetividad se precisa enunciar tres perspectivas antes de considerar cómo es su construcción y su sentido político, desde Herrera y Garzón (2014) se presentan posiciones teóricas bajo autores como Heidegger, Foucault y Zizek respectivamente quienes postulan formas de pensar la subjetividad y comprenderla a partir también de concepciones de sujeto y subjetivación propios.

Con Heidegger la subjetividad reposa sobre lo que él denomina el ser, el cual está determinado por el *subjectum*, es decir equivale a la relación entre el yo y el sujeto y a su vez el sujeto y el objeto, pero no bajo la mirada de dominación del uno con el otro, sino la unión del ser humano con los entes desemboca entonces en una forma de ser en el mundo. Así pues “la esencia de la subjetividad descansa en el ser en el mundo, pero no al revés: el ser en el mundo no descansa en la idea de una subjetividad” (Herrera y Garzón, 2014, p. 61). Desde esta perspectiva, el sujeto

busca una certeza que le permita encontrar la comprensión del mundo y la representación de su lugar en él, que asegure una experiencia próxima al conocimiento del mundo dando lugar a posibilidades históricas que en otros términos corresponde a “traer al presente el carácter futuro o inaugural a partir del cual lo pensado se ha constituido en tradición y en historia que nos constituye” (Herrera y Garzón 2014, p. 59).

Por su parte, desde la perspectiva foucaultiana se encuentra que el ser humano se constituye en sujeto una vez el cuerpo y el mundo conforman una conexión desde la cual la subjetividad “no es un contenido del sujeto, de lo humano, que va tomando forma en el tiempo, sino que, por el contrario, constituye la consistencia misma de lo humano en cuanto existencia histórica y social” (Herrera y Garzón, 2014, p. 62). En este sentido, la subjetividad atraviesa una dicotomía al considerar que su constitución se inscribe por un lado a las prácticas sociales instauradas por relaciones de poder en espacios políticos y por ende resulta controlada o en cambio, parte de la mediación que permite la libertad restante de la influencia de los dispositivos de control.

Con esta contradicción se obtiene que lo denominado como sujeto obedece a dos acepciones “sujeto a otro por control y dependencia y sujeto como constreñido a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento” (Herrera y Garzón. 2014, p. 63).

Por consiguiente, la subjetividad comprende un proceso de lucha permanente entre lo dado por la tensión que ejercen los dispositivos -desde Foucault se incluye la ciencia, las prácticas que dividen a unos seres humanos de otros y las prácticas que cada ser humano realiza para su propia determinación- en la configuración de las relaciones de poder y de saber con las posibilidades de resistencia al que dan lugar otras formas de sujeto.

Ahora bien, bajo los planteamientos de Žižek se retoma el pensamiento cartesiano para profundizar teóricamente en lo concerniente al sujeto, en tanto *cogito*, pero no desde la crítica hecha a la priorización de la razón y a su comprensión del mundo desde la conciencia y certeza obtenida a partir de la duda, sino lo que al contrario Kant postuló como *imaginación trascendental*, es decir, la facultad que posee el sujeto y con la cual se disgrega y sintetiza la multiplicidad del mundo. De modo que la subjetividad está constituida por la imaginación y “no se desarrolla por

un desenvolvimiento de su sustancia o por una ley interna de la conciencia, sino que se desenvuelve en el permanente conflicto que se establece con sí misma” (Herrera y Garzón, 2014, p. 75).

Una vez presentadas estas tres perspectivas que complejizan el espectro para definir la subjetividad, es posible pensar la subjetividad como una categoría problemática desde la cual los sujetos de manera individual y en sociedad producen sentido a las experiencias de vida, haciendo posible construir determinado tipo de realidad, elaborar experiencias y definir identidades, Torres (2006).

También Torres argumenta que la subjetividad es un campo indefinido en el cual la cultura, el lenguaje, la historia y todas las fuentes de sentido con las cuales los individuos constituyen un mundo simbólico compartido socialmente, permiten la construcción de determinado contexto, en el que confluyen varias individualidades, generando vínculos identitarios, condensados en normas y modos de relacionarse que varían de acuerdo con la elaboración de otras formas de apropiarse de la realidad y de nuevas representaciones:

La naturaleza simbólica, histórico-social, intersubjetiva, vincular, magmática, transversal y tensional de la subjetividad, sólo es posible de ser reconocida a través de los modos de ver, actuar y representarse de los individuos y los colectivos específicos que son sujetos a ella. (Torres, 2006, p. 94).

Lo anterior, implica reflexionar sobre el sujeto al hablar de subjetividad. Si bien, el sujeto está supeditado a unas estructuras de poder, es una construcción permanente de realidades instituyentes donde el individuo asume el control de la situación y actúa coherente al entorno donde se encuentre en colectivo, “los poderes que regulan el orden mundial actual hacen todo lo posible por minimizarlo o anularlo, por quitar a los individuos y a los colectivos la posibilidad de pensar por sí mismos sus posibilidades de desenvolvimiento” (Torres, 2006, p. 96). En consecuencia, la imposición de un único discurso pretende mantener un orden que puede coartar la oportunidad de construir alternativas para comprender la realidad histórica y decidir sobre el destino particular y social. De este modo, es como se pueden mantener relaciones de dominación instauradas o resistir colectivamente a las tensiones para construir un futuro que defienda los intereses, prácticas y

relaciones que involucre al sujeto, las intersubjetividades y los universos simbólicos que los identifican históricamente.

Al mismo tiempo, el sujeto “implica un modo de “ser” y “estar”, una multiplicidad de acciones y posiciones y una producción social (...) es potencia, posibilidad, poder constituyente, resistencia, voluntad de acción, solidaridad, pero también es debilidad, egoísmo, poder instituido, función social” (Martínez, Cubides, 2012, p. 176). En otras palabras, el sujeto no está dado, ni determinado, es construcción a partir de las estructuras sociales que lo rodean y la fuerza y poder que emergen de él una vez es consciente del mundo en el que se encuentra. Esta tensión entre el ser particular y el estar en sociedad provoca sin duda un sentido de existencia que colinda con lo político.

En el campo de lo político, es preciso establecer un modo de entender la política antes de articularla con las subjetividades y pretender ahí sí analizar su relación con las prácticas pedagógicas de formación ciudadana, propósito establecido para esta investigación.

Si bien desde las ciencias humanas la política ha sido todo un campo de estudio, para el objeto de esta investigación los planteamientos de Arendt (1997) resultan pertinentes para comprenderla, más aún si la sitúa como una teoría social que no se restringe a indicar qué pensar y cómo actuar. La política trata de comprender y actuar en libertad en el espacio público, espacio que en la modernidad la autora manifiesta se encuentra en extinción haciendo alusión a un desierto.

De acuerdo con lo planteado previamente, la política como esfera de lo humano comprende las acciones que, en libertad, como indicador de la existencia, puede realizar cada uno en el mundo con el uso de la palabra para dar sentido a lo presente, a lo humano y a la relación entre sí del acontecimiento con lo que cada uno puede responsabilizarse respecto a él. Claro está que, todo esto es posible si en el pensar el mundo se contempla a los hombres en plural y no sitúa la voz del hombre solo. Es decir, la política está dada a partir de la relación con los otros, caso contrario de la historia que se ha utilizado para pensar la política y al individuo como pluralidad acontecimientos humanos que elimina todo tipo de singularidad. Lo que Arendt en este punto enfatiza es en la necesidad de atribuir a lo histórico una comprensión no definitiva del mundo que

resulte en la pérdida de la memoria, vista como facultad de descifrar los acontecimientos sin desconocer la tradición, aspecto que sin duda tiene que ver con la política.

Por consiguiente, la política trasciende toda lógica que la supedita a cómo el Estado ejerce su poder en la sociedad y más bien es vista como “un ejercicio innegociable que parte de lo individual y se expresa en lo colectivo, cuyo fin es la configuración de sentidos y prácticas que garanticen el bien colectivo; por tanto la política es creación” (Alvarado, Ospina, 2014, p. 44) de condiciones de posibilidad para el reconocimiento de una ciudadanía plena cuyas acciones estén dotadas de sentido histórico en el espacio público.

Por todo lo expuesto, las siguientes son las conceptualizaciones que se asumen en este trabajo como categorías para el análisis donde se considera que la subjetividad

(...) está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de identificación colectiva, dado que “involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas, intelectuales, afectivas y eróticas, desde los cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida” (Torres, 1999).

Lo que lleva a concebir las subjetividades como realidades plurales que no podrían ser identificadas, analizadas y comprendidas por sistemas políticos o educativos lineales y dogmáticos.

Así mismo, desde los planteamientos de Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz (2008), las subjetividades políticas, se configuran desde las prácticas cotidianas de equidad, de autorreflexión, además de la comprensión e interpretación frente a los otros, nivelando jerarquías intergeneracionales. Por ende, algunos componentes que la definen son:

la autonomía, la conciencia histórica, la posibilidad de plantear utopías, la reflexividad, la ampliación del círculo ético, la articulación de la acción y sus narrativas, la configuración

del espacio público como escenario de realización de lo político y la negación del poder (p. 29).

Por lo tanto, se entiende la subjetividad como expresión del sujeto histórico, social, político y sólo puede darse entre, el nosotros, en tramas complejas de intersubjetividad. Lo que conlleva a nuevas formas de participación y construcción de tejido social, orientadas hacia un proyecto político alternativo común que contribuya a la constitución de sujetos reflexivos y protagonistas de su propia historia.

Y en relación con la formación ciudadana Alvarado (2014) plantea que no se trata de adherir las subjetividades a sistemas políticos por medio del voto, sino configurar las subjetividades a partir de procesos de socialización política que permitan una construcción social desde prácticas de acción política donde sea posible el restablecimiento de los vínculos sociales, la reconciliación, la paz y la democracia participativa. En suma, el desafío está en reconstruir el espacio público como escenario de socialización y configuración de subjetividades políticas en la escuela, la familia, los pares y todo tipo de redes que se tejen socialmente.

CAPITULO 4

METODOLOGÍA

Al considerar el escenario educativo un espacio propicio para la investigación, construcción y producción de conocimiento, donde el maestro problematiza y complejiza las prácticas pedagógicas que involucran las relaciones sociales, políticas, culturales y económicas de determinado contexto, es fundamental situar en un mismo campo metodológico el paradigma crítico social, el método cualitativo, y como metodología la Investigación Acción.

Al situar la investigación en el paradigma crítico social el conocimiento es una construcción socio-histórica que permite conocer la realidad. La interpretación de esta realidad social no puede restringirse a las perspectivas tradicionales si se trata de indagar por la educación, pues corresponden a las teorías positivistas e interpretativas (Carr & Kemmis, 1986). Las primeras alusivas a la creación de leyes y técnicas normativas que objetivan la comprensión e implementación de metodologías; y las segundas referidas a la interpretación y explicación de la experiencia del maestro sin ofrecer alternativas que resuelvan el problema. Motivo por el cual, entender la teoría y la práctica educativa implica comprender que la educación no solo dilucida la relación enseñanza-aprendizaje sino concibe “una actividad práctica cuya finalidad consiste en cambiar a los educandos en ciertos sentidos que estimamos convenientes” (Carr & Kemmis, 1986, p. 5), no para reproducir el modelo de hegemonía dominante sino, para la formación de agentes activos y críticos de su propia experiencia y medio cultural.

Por lo tanto, desde una perspectiva crítico social, corresponde a los maestros y demás actores del proceso educativo, adquirir la responsabilidad de generar espacios de transformación y liberación social, tomando a favor el hecho de que la escuela alcanza a la mayoría de la población por un largo periodo de sus vidas, y así, desafiar el modelo técnico dominante a través de una propuesta educativa alternativa de emancipación social, encaminada a “rediseñar y reconstruir las escuelas en lugares donde los alumnos se eduquen en las aptitudes y conocimientos

imprescindibles para vivir en una sociedad democrática viable y luchar por ella” (Giroux, 1997, p. 206) en efecto como sentido social de la educación.

Ahora bien, en lo concerniente a la perspectiva cualitativa se opta por ésta porque se busca comprender y reflexionar en determinado fenómeno social, en este caso las prácticas pedagógicas en formación ciudadana del Centro Comunitario Champagnat La Paz y su relación con las subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad. Teniendo en cuenta este planteamiento, se espera entender el significado e interpretar la realidad de los participantes de la investigación para hacer visible este fenómeno en particular y construir conocimiento que permita encontrar nuevos sentidos y horizontes de la ciudadanía y sus formas de ejercerla.

Así mismo, según Torres (2006) “las perspectivas cualitativas críticas o de borde son las que poseen mayor potencialidad para incorporar la subjetividad y el sujeto en la investigación social” (p. 100), lo que significa que en la interacción con diferentes subjetividades sociales como la que se encuentran en las personas del barrio La Paz, es posible “construir e interpretar los significados desde los cuales los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcadas en contextos sociales y culturales específicos” (Torres, 2006, p. 100.). Todo esto define la investigación cualitativa y reafirma que el objeto de reflexión propuesto para esta investigación supone el reconocimiento de la subjetividad para producir conocimiento entorno a la formación ciudadana.

Ahora, para considerar los aportes que desde la investigación acción se pueden obtener es preciso considerar que dentro de la investigación acción se destacan dos tradiciones: la anglosajona, fundamentada en la expresión Investigación Acción creada por el norteamericano Kurt Lewin que hasta la década de los setenta fue retomada por Lawrence Stenhouse, John Elliot y Carr y Kemmis desde el campo de la educación.

La segunda tradición, la cual sustenta nuestra propuesta metodológica, parte de una perspectiva latinoamericana, que sitúa en el campo educativo a la Investigación Participativa a partir de los aportes de Paulo Freire y desde el campo sociológico con los postulados de Orlando Fals Borda, los cuales “surgen y cobran vigor en un contexto político y cultural de ascenso y radicalización de

luchas sociales, políticas y culturales que caracterizaron las décadas de 1970 y 1980 en América Latina” (Barragán y Torres, 2016, p. 3).

De este modo, al ser la Investigación Acción Participativa (IAP) una propuesta metodológica “de investigación que asume la construcción de conocimiento como un compromiso con la solución de las problemáticas sociales y que involucran a los afectados en su identificación, estudio y solución” (Torres, 1995, p. 130), permitió trabajar con el grupo de maestras y de estudiantes en extraedad, a partir de su auto reconocimiento como seres sentipensantes, protagonistas de su historia, que desde sus intereses y experiencias singulares plantearon formas alternativas de aproximarse a sus realidades para tratar de comprenderlas y transformarlas. Todo desde una perspectiva crítica de la educación y una formación ciudadana más humanizada y democrática. Entendiendo la democracia, desde la perspectiva de Zuleta (2006) “como el derecho del individuo a diferir contra la mayoría... a pensar y a vivir distinto, en síntesis, el derecho a la diferencia” (p.49).

En tanto, los rasgos epistemológicos de la IAP se inspiran en la educación liberadora de Freire y en la sociología de la liberación de Fals Borda, identificada con postulados de la teoría de la liberación, la comunicación alternativa, entre otros. Lo que sitúa a la población de sectores populares como protagonista en la construcción del conocimiento para la transformación social. Es así que la IAP como metodología fue de gran pertinencia para esta investigación, en la medida que permitió sumergir a los participantes (estudiantes y maestras) en sus propias realidades para ser problematizadas, a partir de sus intereses, necesidades, saberes, deseos, experiencias, prácticas y actitudes presentes dentro del Centro Comunitario con el objetivo de generar mecanismos de acción para la transformación y mejoramiento de dichas realidades.

De este modo, con la IAP se buscó construir un enfoque epistemológico, crítico y alternativo basado en la construcción creativa y dialógica de conocimientos entre los participantes e investigadoras, a partir de la reflexión y conceptualización de sus propias prácticas, posibilitando una investigación con la capacidad de “generar conocimiento crítico sobre sí misma” (Barragán y Torres, 2016, p.11) que conlleve a la transformación.

De ahí que, para hacer viable esta apuesta metodológica, se utilizó como técnica central los círculos de estudio, donde se logró la participación de estudiantes y maestras para recoger e interpretar la información con ellos mismos. Otras técnicas que se utilizaron fueron: la entrevista abierta y semiestructurada y la observación participante.

Respecto a los círculos de estudio se les consideró como los momentos clave de la investigación, desde los cuales se permitió un encuentro con los estudiantes y profesoras respectivamente, no limitado a ser reuniones, sino más bien vistos como “dinámicas de grupo realizadas con los grupos estratégicos, en las cuales a partir de un código pre-elaborado se busca en el primer momento confrontar hasta entonces la información recogida y sistematizada por el equipo” (Bosco, 1987, p. 43). En este sentido, esta técnica se convirtió en la herramienta fundamental para descubrir los sentires, saberes, acciones y realidades de las maestras y los estudiantes, acerca de la formación ciudadana dentro del Centro Comunitario. Desde luego, no se trató de enseñar o dar a conocer un tema en específico, más bien se pretendió “detectar el grado de conciencia que los componentes del grupo tiene de su realidad” (Bosco, 1987, p. 43) a partir del diálogo, el cuestionamiento, la indagación y reflexión en torno a las prácticas pedagógicas de formación ciudadana dadas al interior del centro comunitario y su relación con la construcción de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad de los dos cursos de validación de sexto y séptimo grado.

Por su parte la observación participante, correspondió a otra de las técnicas utilizadas, a fin de “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad” (Guber, 2001, p. 55), de la población seleccionada dentro del centro comunitario. Lo que significó para una de las autoras de ésta investigación y a su vez maestra de la institución, de una lado como investigadora ser observadora participante durante el desarrollo de la investigación, llevando notas de campo sobre las dinámicas escolares vividas en el Centro, grabando actividades cívicas y culturales como fuente de información vital en el presente estudio, y de otro lado como maestra participante vivenciado junto con las demás maestras de la Institución, todo el proceso metodológico de la investigación, como maestras investigadoras de su propia práctica.

La entrevista como otra técnica utilizada dentro de la presente investigación, al considerarse como “una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación” (Guber, 2001, p. 75), que permite identificar la realidad construida por el entrevistado, aportó marcos referenciales de interpretación que dieron sentido a los planteamientos presentados en el capítulo 5. En tanto que, “el investigador hace de la entrevista un puente entre su reflexividad, la reflexividad de la interacción y de la población” (Guber, 2001, p 84), lo que permitió dar un carácter de construcción dialógica a las entrevistas realizadas a las maestras y directora del Centro comunitario.

En definitiva, las anteriores técnicas de investigación fueron pertinentes y significativas dentro del proceso de IAP hasta ahora realizado, ya que respondieron a las necesidades, deseos e intereses de los sectores populares y en particular a la población participante seleccionada, y además favorecieron al equipo investigador de no caer en el riesgo de sobreponer sus propios intereses, en tanto que son técnicas de desarrollo dialógico, que posibilitaron a las maestras y estudiantes participantes identificar y destacar sus singularidades, saberes, prácticas y potencialidades, favoreciendo el autoreconocimiento y la construcción intersubjetiva de identidad colectiva dentro de la comunidad educativa y su contexto social.

Los Actores de la Investigación

Las maestras, mujeres comprometidas con su práctica educativa y social, inmersas en una realidad con presencia de dificultades e injusticia social, que afecta directamente a los niños niñas y jóvenes en extraedad del barrio La Paz, al sur de Bogotá. Maestras que, desde su saberes, posturas y acciones, decidieron unirse a una propuesta educativa de carácter comunitario y apostarle al reconocimiento y formación de esta población estudiantil invisibilizada y segregada por el sector educativo y social.

En total fueron seis maestras del Centro Comunitario Champagnat La Paz, que participaron del proyecto de investigación.

Andrea Pinilla Bernal, licenciada en educación preescolar, con un diplomado en derecho de los niños con la Universidad Nacional y actualmente está realizando el diplomado profesor por la paz con la Unimonserrate; docente del nivel de preescolar.

Gloria Elsy Lago, licenciada en educación preescolar de la universidad San Buenaventura, a cargo del área de ciencias naturales con el programa de preparación validación primaria, validación 6° y 7° y validación 8° y 9°. En primaria está a cargo del área de artística y educación física.

Jenifer Yulieth Rodríguez Rubiano egresada de la Universidad Distrital, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, con un diplomado en inclusión del aula regular, encargada del área de matemáticas y tecnología.

Yamile Gómez, licenciada de la Pontificia Universidad Javeriana en humanidades y lengua castellana, ha realizado talleres de dislexia, liderazgo, literatura y redacción liderados por la Universidad de México; encargada de lenguaje, tecnología y educación física “ya que acá la metodología es diferente estamos en programa de nivelación entonces se presta más para que uno apoye diferentes ámbitos” dice la maestra en la entrevista.

Maryury Yurley Morales Pachón, licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate, encargada del programa de Nivelación Básica Avanzada integrado por niños, niñas y jóvenes entre 8 y 16 años, que no saben leer y escribir y buscan ser nivelados para posibilitar su ingreso al aula regular. Coordinadora del centro comunitario y una de las investigadoras de la presente investigación.

La directora del Centro Comunitario, *Claudia Rojas*, es odontóloga de la universidad Javeriana, llega a trabajar con la comunidad marista como odontóloga rural, luego de ver las problemáticas del barrio realiza una especialización en gerencia de proyectos en la universidad Javeriana y posteriormente al comprender la situación de los estudiantes en extraedad y entender las necesidades de los docentes en el aula realiza una maestría en educación con énfasis en gestión educativa en la universidad de los Andes.

Este grupo de maestras participantes conforman el equipo de trabajo para el acompañamiento de formación educativa y de desarrollo humano de los 105 estudiantes pertenecientes a los diferentes programas de nivelación y validación del centro comunitario, de los cuales se seleccionó trabajar dentro de la investigación con el grupo de validación sexto y séptimo. Siendo este grupo de jóvenes, según el registro de inscripciones y matrículas del Centro Comunitario Champagnat La paz, el de mayor porcentaje en extraedad actualmente que acuden al Centro Comunitario para solicitar un cupo y vinculación.

Los jóvenes estudiantes de validación sexto y séptimo, 28 jóvenes en su totalidad, 13 mujeres y 15 hombres, entre las edades de 13 a 17 años. Se caracterizan por ser creativos, curiosos, colaborativos, espontáneos y sensibles; cualidades que al ser potencializadas podrían favorecer para ellos nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo. Se expresan a través de diferentes formas como el dibujo y el graffiti, son amantes del deporte, el baile entre otras actividades que realizan en los talleres del centro comunitario, como nos expresa la maestra Jenifer Rodríguez:

(...) no es solo un espacio académico, aquí hay momentos que vienen a talleres que les interese a ellos, no es obligatorio, sino que quieren estar en el taller de danzas, en el de artes, ... este centro tiene diferentes espacios para que ellos vengán aquí se distraigan con otras actividades por decirlo así y es otro espacio, otro momento de convivencia no es el mismo que se trabaja en el aula, ya ahí es otro espacio de compartir diferente al de la clase, ya es otro momento de esparcimiento de tener más comunicación con los docentes... se fortalecen lazos de amistad y de convivencia, un trato cordial, diferente del que se da en aula (...)
(Jenifer Rodríguez)

Cualidades que al continuar siendo reconocidas y potencializadas podrían favorecer para ellos nuevas posibilidades de ser y estar en el mundo. Por consiguiente, según lo expresan las maestras, el centro comunitario es un espacio significativo para los estudiantes, de encuentro, socialización, juego, aprendizaje, lugar donde se sienten seguros y en familia, ya que en su gran mayoría son hijos de padres separados, madres cabeza de familia y con dificultades de extrema pobreza, disciplinados de manera agresiva en sus casas, y muchos, víctimas de violencia y maltrato infantil y juvenil. Dentro de las experiencias de formación y acompañamiento que les brinda el Centro,

logran canalizar sus formas violentas de comunicación e interacción, se comienzan a reconocer y respetar entre ellos, y sobre todo comienzan a recuperar la confianza en sí mismos y su amor propio.

Etapas de la Investigación

Etapas de la Investigación

Etapas de la Investigación:

Dentro de esta etapa las investigadoras realizaron un rastreo de antecedentes investigativos referentes a las categorías identificadas dentro del planteamiento del problema, tales como: prácticas pedagógicas, formación ciudadana, subjetividades políticas y estudiantes en extraedad. Rastreo del cual se puede concluir que, si bien se ha investigado bastante sobre formación ciudadana, sobre estudiantes en extraedad no se encuentra información.

El marco teórico se orientó en la conceptualización sobre: práctica pedagógica, formación ciudadana y subjetividades políticas, señalando las posturas teóricas que se asumen en este trabajo y que responden a las categorías para el correspondiente análisis de investigación. En la medida que avanzó la investigación dichas posturas y conceptos entraron en diálogo constante con las construcciones, percepciones, conceptos y posturas de las maestras y estudiantes, haciendo un constructo de conocimiento crítico sobre sus propias prácticas.

Etapas de la Investigación:

Etapas de la Investigación:

A continuación, se describen las actividades que se desarrollaron para la recolección de la información teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Observación participante:

Realizada por una de las maestras investigadoras, efectuando registros escritos, fotográficos y audiovisuales (ver anexo 1), para identificar las dinámicas del centro comunitario, su historia y actos protocolarios que hacen parte de las prácticas pedagógicas del Centro Comunitario. Al ser la observadora maestra del centro comunitario y a la vez maestra investigadora, tuvo la oportunidad de compartir a diario un mundo de acciones, interacciones y significados presentes en el centro, lo que permitió para la investigación contextualizar y sumergirse en la dinámica del Centro y establecer una relación constante con los actores participantes de la investigación (maestras y estudiantes).

Entrevista abierta:

Para establecer relación con las maestras participantes e indagar por las prácticas pedagógicas dadas en el Centro Comunitario y el papel de la formación ciudadana en las mismas, se llevó a cabo una entrevista abierta a cada una de las seis maestras que desde diferentes áreas del conocimiento se encargan de nivelar a los estudiantes en extraedad, preparándonos para el aula regular (E1, E2, E3, E4 y E5. Ver anexo 2) siguiendo las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se llama?,
- ¿Qué pregrado tiene?
- ¿Tiene otros estudios?
- ¿Qué área enseña?
- ¿Cuánto tiempo lleva en la institución y cuanto como docente?
- ¿Para usted como profesor qué es lo más importante en lo que debe formarse un estudiante?
- ¿De lo que enseña, qué cree que es lo más importante?
- ¿Cómo les sirve a los estudiantes?
- ¿Cree usted que eso ayuda para la formación ciudadana?
- ¿Qué hace la institución para formar buenos ciudadanos?
- ¿Qué se debería hacer?
- ¿Qué propone?

¿Qué temas sugiere que se podrían trabajar?

¿Qué metodología propone?

Así mismo se realizó una entrevista a la directora del centro, Claudia Rojas (E6, ver anexo 2) con el fin de hacer una contextualización histórica de la trayectoria social y educativa del Centro Comunitario e ir encontrando acciones, sentidos, intenciones, posturas, entre otras, que permitan caracterizar las prácticas pedagógicas dadas en la institución. Esta entrevista se orientó en las siguientes preguntas:

Nos parece muy significativo para la investigación dar voz a su experiencia en lo que respecta a la trayectoria histórica del Centro Comunitario: su origen, constitución, posicionamiento, continuidad y proyección. teniendo en cuenta que usted es una de las fundadoras, gestoras y directora del Centro.

¿Cómo fue el acompañamiento y organización con la comunidad, qué procesos se generaron? Ya que usted menciona el tema de “educar buenos cristianos y mejores ciudadanos” cuéntenos ¿cómo se trabaja el tema de formación ciudadana dentro del centro?

¿Nos podría señalar o describir qué tipo de actividades o qué tipo de iniciativas se manejan acá en el centro en torno a la formación ciudadana?

De acuerdo con lo planteado ¿qué concepción de formación ciudadana tiene?

¿Cómo posibilitan ese desarrollo de las habilidades ciudadanas que menciona en los estudiantes?

¿Qué prácticas de formación ciudadana reconoce que se dan al interior del centro?

Círculos de estudio:

Se realizó un primer círculo de estudio con las maestras (círculo de estudio 1, con maestras. Ver anexo 3). A fin interpretar y analizar los resultados de las entrevistas a través de un instrumento simbólico (un círculo en papel) que caracterizó el desarrollo de los círculos de estudio. Se trabajó en un espacio amplio, tranquilo y cómodo, utilizando cojines para sentarse en el piso formando un gran círculo. el desarrollo del encuentro se dió en cuatro momentos:

En primer el momento se hizo lectura por una de las maestras de un poema a manera de sensibilización. El segundo momento se propició para establecer los acuerdos básicos: lo que se dice en el grupo, se queda en el grupo y utilizar el balón como objeto simbólico que representa el poder de la palabra. Como tercer momento se propone escuchar fragmentos de las entrevistas de ellas para el correspondiente análisis, y de manera individual identificar lo siguiente: ¿qué aspectos, acciones y prácticas encuentra relacionada con la formación ciudadana?, ¿cuáles creen que son las dificultades y debilidades que se presentan en el Centro Comunitario con respecto a la formación ciudadana?, ¿cómo se define la formación ciudadana dentro del Centro Comunitario? Durante el cuarto momento cada una de las maestras comparte lo que logró identificar para ser reflexionado por ellas mismas y hacer constructos críticos sobre sus propias prácticas. Finalmente, en el quinto momento, se plantean aspectos que no se hicieron evidentes en las entrevistas, pero que desde la experiencia consideran están relacionados a las prácticas de formación ciudadana.



Ilustración 1 Círculo de Estudio con Maestras, 2017.

A continuación, se hace explícito el desarrollo de los círculos de estudio con los estudiantes.

El círculo de estudio 2, se realizó con estudiantes de validación 6° -7° grado, basado en un taller de graffiti (Ver anexo 4) puesto que durante la observación participante se logró identificar que ésta actividad es una de las formas de expresión que ellos disfrutan. Este círculo se propuso ser desarrollado de manera espontánea, a fin de establecer relación con los estudiantes, conocerlos y hacer un diagnóstico sobre los gustos, inconformidades y sueños presentes en centro Comunitario en escenario en que fueran los protagonistas y dinamizadores de la actividad. De un lado, este primer encuentro respondió significativamente a los intereses de los estudiantes, ya que lo disfrutaron, expresaron su voz e hicieron explícita su iniciativa por generar más encuentros de este tipo y brindar colaboración con sus saberes sobre graffiti, rap, dibujo, recursos musicales, e incluso hacer ellos mismos las grabaciones y registros fotográficos de los encuentros con sus propios celulares. A partir de este encuentro, los estudiantes hacen manifiesto de manera oral y en sus expresiones artísticas (graffiti) que los escenarios que más les gusta dentro del colegio son aquellos donde pueden participar de manera creativa y espontánea, como en los talleres de danzas, de arte y recreación. Sin embargo, algunos estudiantes manifiestan que pocas veces dentro del aula pueden expresar lo que verdaderamente sienten y piensan debido a la dinámica de algunas de las clases, como en la clase de español y sociales. De este modo, emerge el tema de participación para ser trabajado en los siguientes círculos de estudio, tema transversaliza las prácticas pedagógicas de formación ciudadana y la constitución de subjetividades políticas.



Ilustración 2 Taller graffiti con estudiantes de validación sexto y séptimo 2017

El círculo de estudio N°3, con los estudiantes de validación 6° y 7°, se desarrolló a partir de las sugerencias, aportes y percepciones de los estudiantes participantes donde emergió el tema de participación (ver anexo 5). Así mismo los recursos y actividades propuestas respondieron a sus intereses y necesidades. El desarrollo de este segundo círculo se dió en cuatro momentos, se utilizó un espacio cómodo y tranquilo, usando cojines para sentarse en el piso formando un círculo, con música RAP instrumental de fondo (sugerida por los estudiantes).

En el primer momento, se establecieron tres acuerdos básicos para promover el respeto y la participación dentro del ejercicio: 1) Lo que se dice en el grupo, se queda en el grupo, 2) Un trato libre de ofensas y 3) utilizar un balón como objeto simbólico que representaba el poder de la palabra.

El segundo momento del círculo de estudio, se basó en la indagación sobre las concepciones de participación que poseen los estudiantes de validación de 6° - 7°, los espacios o formas de participación dados dentro y fuera del aula de clase que viven el Centro y los escenarios de participación que imaginan y les gustaría tener dentro del mismo. Esto para obtener información sobre el papel y significado que tiene la participación dentro de las prácticas pedagógicas dadas en el Centro Comunitario y en la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes. Se le entregó a cada participante una hoja con un círculo grande dividido en cuatro partes; en la primer parte del círculo se les invitó a que realizaran un dibujo expresando la forma de su participación en el aula de clase, en la segunda parte del círculo a través del dibujo identificar los espacios de participación que tienen fuera del aula de clase, en la tercer parte del círculo se les propuso escribir y definir qué es la participación para cada uno de ellos y en el cuarto fragmento del círculo expresar los espacios de participación que les gustaría tener dentro del Centro Comunitario.

Por último, se les presentó a los estudiantes algunos de los videos realizados y fotos tomadas con por ellos (izada de bandera, taller de graffiti, elección de personero), con el fin de generar un ambiente de reconocimiento de sus acciones y construcciones.



Ilustración 3 Círculo de estudio con estudiantes de validación sexto y séptimo 2017

Desde este círculo de estudio surge una reflexión autocrítica, en cuanto a los recursos utilizados, ya que observamos que los estudiantes se vieron limitados por el uso escaso del lápiz, teniendo en cuenta que el manejo del color hubiese enriquecido el ejercicio y ampliado sus percepciones, sentires e ideas y así, arrojar más elementos para el análisis de la información. Por lo que se sugiere, tener en cuenta en el desarrollo de los demás círculos de estudio y actividades la manipulación de diversos materiales y prever los más pertinentes según la finalidad de cada acción y experiencia.

Etapas de análisis de la información:

Inicialmente la información se organizó según los resultados arrojados en dos grandes categorías: Prácticas pedagógicas de formación ciudadana y subjetividades políticas.

De este modo, el análisis de la información recolectada para la primera categoría, Prácticas pedagógicas de formación ciudadana se tomó de la observación participante y de las entrevistas realizadas al grupo de maestras participantes, las cuales participaron de este proceso analítico reflexivo de manera dialógica las investigadoras durante el desarrollo del círculo de estudio N°1.

Los resultados de este análisis fueron sistematizados por las investigadoras en dos cuadros categoriales: Cuadro categorial 1: Análisis de las entrevistas a las maestras (ver anexo 6) que sistematiza los resultados de las entrevistas haciendo evidente la voz de las maestras. Y el cuadro Categorial 2, que sistematiza los resultados del círculo de estudio N°1 con las maestras.

Prácticas Pedagógicas en Formación Ciudadana				
Profesoras	Fuera del aula	Dentro del aula	Concepciones de formación ciudadana	Proyectos
1	Comunicación. Tener muy en cuenta al estudiante como ser humano. Estudiante deber ser un ser humano integral. Entender al otro y escucharlo. Valores.	Poca participación de los padres. Estudiantes tomen conciencia de las normas del centro dificultad para entender comprender. autoestima nivel muy bajo. Fortalecer el vínculo de las familias con los estudiantes.	Es constante esta formación ciudadana a través de los proyectos transversales y académicos está en un proceso continuo viviéndolo día a día. Seres integrales y capaces.	
2	Posibilitar espacios de habilidades sociales. Formar para la vida. Reconocimiento del estudiante. Escuchar. trabajo integral	Falta de comunicación. Mayor trabajo en el desarrollo de habilidades para la comunicación. Claridad frente a lo que significa e implica la formación ciudadana.	No es muy explícita se identifica implícitamente. Participación en talleres. Proyecto de democracia. Como un conjunto de actividades intercomunicadas por el reconocimiento de estudiantes. Procesos	Trabajamos por proyectos con la comunidad educativa

			integrales vivir en sociedad.	
3	Fortalecimiento de autoestima. Habilidades sociales. Convivencia. Reconocimiento.	Las realidades de vida de los jóvenes. Su formación en valores. El contexto.	..como participación. Sana convivencia. Superación personal. Vivencia de la solidaridad.	
4	valores familiares. Comunicación con respeto. Sueños. Respeto por el otro. Información sobre eventos políticos. Propósitos.	Retomar la participación del personero. Ser más participativos los acudientes y estudiantes a diferentes programas del PEI, no solo por cumplir. Realidades de vida. Condiciones de desarrollo.	Ser integro. Valores habilidades. Pensamientos. Destrezas que aplican en la sociedad, de forma positiva. Buenos cristianos y comprometidos ciudadanos.	
5	El fortalecimiento de las sanas relaciones la formación en auto respeto en autoestima, entorno familiar, apoyo, ayuda, escucha.	El contexto las malas relaciones y dinámicas de espacios externos.	El acompañamiento en el auto descubrimiento del ser, el encuentro del yo a través del otro.	

6	Falta de compromiso por parte de los padres, lo cual hace más difícil el acercamiento con los estudiantes ya que sus emociones se encuentran un poco "frustrados" por la ausencia de sus padres.	Que las clases y espacios que manejamos en el centro son relacionados o responden a las necesidades del contexto social de los estudiantes, no solo al cognitivo si no al ser, y como este se desarrolla en entono.	En finalizar procesos donde tengamos seres íntegros buenos cristianos y excelentes ciudadanos capaces de vivir y transformar la sociedad.
---	--	---	---

Cuadro categorial 2. Circulo de estudio 1 con maestras.

Para el análisis de la información referente a la categoría de subjetividades políticas, se tuvo en cuenta la información recolectada durante los círculos de estudio N°2 que nos arrojó el tema de participación para ser trabajado en círculo de estudio N°3 con los estudiantes. Esta información se organizó, interpretó y analizó por las investigadoras, las cuales hicieron una sistematización de los resultados de este análisis en un cuadro Categorial 3 (ver anexo 7), que evidencia la voz de los estudiantes frente al tema de participación desde cuatro perspectivas: 1). Participación en el aula de clase, 2). Escenarios de participación dentro del centro, 3). Concepciones de participación, 4). Iniciativas ante la participación.

El tema de participación inicialmente emerge a partir de la iniciativa de los estudiantes y a la vez responde coherentemente a los postulados teóricos estudiados y planteados dentro de este trabajo, los cuales, señalan que la formación ciudadana aporta a la constitución de las subjetividades política, dentro de un ejercicio que conlleva diferentes formas de participación y construcción de ciudadanía. En tanto, la participación transversaliza y establece relación entre las prácticas pedagógicas de formación ciudadana y la constitución de subjetividades políticas, es decir entre las dos categorías de análisis de la investigación.

De este modo se logró clasificar, organizar y categorizar la información según las categorías deductivas, actores participantes y técnicas desarrolladas. Seguidamente se dio inicio al análisis basado en la triangulación de la información, es decir, entre lo que dicen los actores (descripción), lo que esto puede significar (interpretación de los actores participantes e investigadoras) y su relación con lo planteado teóricamente. Análisis del cual se obtuvieron los siguientes resultados.

CAPITULO 5

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Origen del Centro Comunitario Champagnat La Paz

El Centro Comunitario Champagnat La Paz fundado en el año 1985, ha significado históricamente para la comunidad del barrio la Paz un referente de acción solidaria, ofreciendo servicios de atención y cuidado en el área de la salud, y escenarios de formación, reconocimiento, participación y acogida, en el área de la educación, dirigida especialmente para los niños, niñas y jóvenes más necesitados del sector. Esta afirmación y otras que se encontrarán en lo sucesivo, están basadas en los resultados de la entrevista realizada una de la fundadora, gestora y directora del Centro Comunitario, la Doctora Claudia Rojas; y el testimonio de una de las maestras investigadoras de este proyecto, habitante desde hace 20 años dentro de la comunidad del barrio La Paz y actualmente docente y coordinadora del Centro Comunitario, la maestra Maryury Morales.

De este modo desde las voces de las participantes del proyecto anteriormente nombradas, pretende narrar el surgimiento histórico del centro comunitario y señalar cómo se ha venido consolidando en una institución educativa que acoge y sirve a una población infantil y juvenil que ha venido siendo segregada y catalogada socialmente como “niños, niñas y jóvenes problema”, y que además intenta garantizar su derecho a la educación a través de procesos académicos y humanísticos, inspirados en los valores cristianos y en la filosofía de la Comunidad de Hermanos Maristas de Colombia.

Así mismo, se pretende dar voz a la fundadora y directora del centro, reconociéndola como una de las protagonistas del diseño, desarrollo, sostenibilidad y crecimiento de esta propuesta educativa y social, que ha estado a la vanguardia de las necesidades e intereses de la comunidad al transcurrir de los años, caracterizándose por una apuesta educativa de formación humana, dinámica y en constante reconstrucción.

Es así, que los Maristas llegaron al barrio la Paz según Claudia Rojas, por influencia de las Hermanas Maristas Misioneras, porque ellas hacían presencia en el barrio Diana Turbay, y le propusieron al colegio Champagnat de Teusaquillo (colegio Marista) que realizaría vigía de la salud con sus estudiantes en el barrio La Paz. Inicialmente para conocer el contexto el colegio decidió traer al barrio los grupos juveniles de la pastoral y ofrecer servicios de catequesis y recreación, luego de un tiempo

(...) Se trajo el programa vigías de la salud, en el colegio durante una semana los peñaos de noveno grado, se formaban en todo lo que tenía que ver con prevención en salud, ya que en ese momento era un barrio de invasión y el agua atravesaba por mangueras y no estaba pavimentado. Se hacían unos talleres de manejo del agua, la importancia de las vacunas, de alimentación, en fin. Ellos los días sábados venían aquí al barrio, cada muchacho acompañaba 3 familias en ese proceso y otros de los estudiantes hacían recreación con los niños.

(...) Todo eso era muy bueno si era verano, pero si llovía era bastante complicado porque además los papás del colegio venían a hacer consulta médica, brigadas de salud, atención de abogados, venían mamás que eran enfermeras, psicólogas bueno, los padres de familia empezaron a desplazarse, no había específicamente un espacio concreto donde se pudiera llegar el día que se llovía, entonces se pensó en tener un espacio físico, ese espacio físico se empezó a buscar y el barrio estaba dividido por sectores, Chico, Cerrito, Naranjos, La Torre, y Caracas, uno de los sectores más deprimidos era éste, Los naranjos. Entonces los hermanos maristas hicieron una propuesta solidaria que se llama “el pobre también es mi hermano” y a partir de ella el colegio realizó bazares, días de la familia, recolección de fondos. Y de esa plata más una plata un poco más extensa que donó la Comunidad Marista se compraron los lotes de lo que hoy es el centro Champagnat primer edificio (...)

La construcción del edificio ha tenido tres etapas,

(...) el primer edificio se montó con dos salones, se pensó en un primer momento en una cooperativa de víveres, en servicio médico y de odontología, pero después se dieron cuenta las personas del barrio, lo que necesitaban era escuela porque no había un desarrollo a nivel educativo en la zona. Entonces se arrancó y como había dos salones, empezamos con primero y segundo. Después al año siguiente, ese segundo se volvía tercero, al año siguiente ese tercero se volvía cuarto, al año ese cuarto se volvía quinto, es decir, se volvía a arrancar con un primero y un quinto, porque solo había dos saloncitos, ese fue como el primer estadio del centro en la línea educativa. (...)

(...) Otro pequeño espacio que se volvió taller de modistería para las mamás, un servicio médico, un servicio de odontología y una vez a la semana se hacía un programa que se llamaba en ese momento talla y peso, a través del centro de salud del barrio San Agustín (barrio aledaño) que desplazaban su enfermera y llevaban todo el protocolo.

(...) La asociación de padres de familia del colegio del momento, corría con todos los gastos de servicio médico, contrataban al médico todos los días para que estuviera en las mañanas. Por su parte la casa provincial la Comunidad Marista, como administración central de Colombia asumió el pago de los dos maestros para los dos cursos que funcionaban cada año, el servicio de odontología y una persona que administraba el centro. Esa fue como la primera etapa que tuvo el centro Champagnat, etapa que llega más o menos al año 2003.

(...) Ya en el año 2003 empezamos a mirar con la comunidad cómo lograr pavimentar, nosotros acompañamos la gestión con la alcaldía, de hecho, aquí se reunieron, Comunidad Marista, en su momento Banco de Occidente, la Escuela de Artillería, la Alcaldía. También se gestionó con los vecinos, las juntas, y las instituciones que hacíamos presencia, la forma de canalizar las aguas negras con acueducto y alcantarillado. Se gestionó la recuperación de algunas zonas para la recreación y vías públicas. De este modo, se fueron construyendo cosas en la medida que se iba creciendo el barrio. Yo podría decir que es una de las cosas

que más valora la gente es que los Hermanos Maristas han estado presente durante el proceso de crecimiento del barrio y gestionando posibles soluciones a varias de las necesidades que han tenido, tal vez, no ha pasado lo mismo con otras instituciones que vienen, pues necesitan hacer un diagnóstico o estudiar una población, pero luego desaparecen del barrio. Hasta ahí es la segunda etapa.

(...) Para la comunidad hermanos maristas en el año 2003 hay una reunión internacional que cada nueve años sucede, se llama capítulo General. En este capítulo general empezaron hablar en el mundo Marista de empezar a buscar unos caminos educación y evangelización.

(...) Para ese momento estábamos hablando que ya llevamos 10 años con los dos cursitos de primero, segundo y tercero. Es así, que se hizo todo un replanteamiento, además porque fue un momento complejo de desplazamiento en el país y empezamos a tener niños en extraedad, niños que ya eran grandes que venían del campo, pero obviamente que habían hecho primero y segundo de primaria. Empezamos a mirar posibilidades de trabajo con esa población, se hizo un estudio en todo el barrio, se trabajó con los padres Camilos que ya estaban ubicados arriba en Palermo y luego pensamos en la aplicación de la propuesta de aceleración del aprendizaje. Empezamos a tener un tipo de población más grande, salíamos de los dos cursos, y se pensó en ampliar el espacio para recreación, en separar los espacios de salud y educación. Por tanto, comienza la segunda etapa de construcción del centro, el área de la salud, consultorio odontológico y el médico, quedando lo demás como zona educativa y el patio para que los niños tuvieran más posibilidad de esparcimiento y recreación.

(...) El programa de Aceleración, fue un programa exitoso para el centro comunitario, porque permitió la nivelación. Si bien, era importante atravesar las básicas: lenguaje, matemáticas, sociales, ciencias, para nosotros como congregación religiosa, también era importante el área de educación religiosa, artística, inglés y tecnología.

(...) Pasa el tiempo y llegamos al tercer parte de desarrollo de nuestro Centro, es la parte que empezamos a visualizar, que a pesar de que nosotros nivelamos los niños de primaria,

hay un bache entre los 13 y los 17 años complejo de manejar, porque si el joven estaba en extraedad a los 14 años y niveló su primaria, de todos modos, al pasar a sexto sigue estando en extraedad, ahí teníamos complicaciones en la ubicación de estos niños entre 14 a 17 años. Empezamos a mirar posibilidades de trabajo con los pelaos y en ese momento conocimos un ente que se llama Corpoeducación que maneja un programa de nivelación llamado “Pensar” desarrollado por fases. En la fase uno, lo que busca es nivelación de los pelaos que están en extraedad en línea de grados sexto y séptimo. Y la fase dos, lo que hace es nivelar a los pelaos que están en los niveles de octavo y noveno. Estudiamos el proceso del programa con Corpoeducación y optamos en caminar de la mano dos años con ellos, que han sido los años 2015 y 2016.

(...) En el 2015, a su vez, se elaboró la planeación estratégica del centro a 2017, que habló a corto plazo lograr generar una estructura que permitiera nivelar los niños de sexto y séptimo, a mediano plazo los de octavo y noveno, y a largo plazo empezar a mirar algún tipo de educación para el trabajo. En algún momento se consideró validación 10° y 11°, pero no porque de alguna manera nosotros lo que somos es un puente de nivelación escolar para los estudiantes y vuelvan a la educación regular, entonces no vemos muy clara esta nivelación, lo que sí vemos claramente es el aprendizaje de un arte o un oficio.

(...) En este momento 2017, es esa iniciativa de educación para el trabajo en la que el centro está pensando, porque los muchachos lo están necesitando y solicitando. Pronto los hermanos Maristas, tendrán un capítulo y saldrán algunas líneas estratégicas que nos permitirán hacer la planeación para los siguientes tres años, porque seguimos articulados también a una comunidad en el país, en la provincia y pues obviamente a nivel internacional de eso no podemos separarnos(...) (Rojas. C, 2017, E5).

Con esta propuesta de nivelación según lo expresa la maestra Maryury Morales (2017), se dio acogida a una gran población de estudiantes entre 13 y 17 de años de edad, que se encontraban fuera del sistema educativo y que constantemente acudían al Centro a diferentes actividades recreativas, deportivas y de evangelización. Lo que posibilitó la ampliación de una propuesta educativa orientada por el modelo pedagógico Marista, (socio constructivista), articulada a los

aportes de los programas de Aceleración y Pensar, e inspirada en la filosofía y principios Maristas, tales como: el espíritu de familia, el amor al trabajo, al estilo de María, sentido de la presencia, la solidaridad y el uso evangélico de los bienes, todo empalmado con las características del contexto y las necesidades, intereses y características de los estudiantes en extraedad.

Es así, (...) que a finales del 2016 comenzamos a trabajar con mis compañeras en la reconstrucción de una propuesta curricular propia y contextualizada, que respondiera por un lado a los estándares del MEN y de otro a las necesidades cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes inspirados en el modelo pedagógico Marista. Dicha propuesta curricular incluye todos los programas de nivelación: Nivelación Básica (niños y niñas entre 5 y 6 años de edad que se preparan para entrar a primero), Nivelación Básica Avanzada (niños y niñas entre 8 y 13 años de edad que no saben leer y escribir), Preparación para Validación Primaria, Preparación para Validación 6° y 7° y Preparación para la Validación 8° y 9°.

(...) Desde esta propuesta, se plantea el trabajo por proyectos a fin de articular todas las áreas de conocimiento. Así mismo, se intenta generar un ambiente escolar caracterizado por hábitos y actividades propias de la comunidad educativa Marista, como: la oración diaria en el patio con todos los estudiantes, en la cual se propicia un ambiente de reflexión frente a temas o problemáticas que están afectando a la comunidad dentro y fuera de la institución; las izadas de bandera que buscan reconocer a todos los estudiantes desde cada una de sus potencialidades, no solo desde lo cognitivo, y que además se complementan con actividades culturales en las que los estudiantes proponen y participan artísticamente; semana de la ciencia y homenajes a hechos eclesiales de la comunidad Marista. Todo en horario escolar y sujeto a la propuesta curricular que a su vez incluye los proyectos transversales institucionales: proyecto de democracia, proyecto de sexualidad, proyecto de medio ambiente, proyecto de prevención de desastres y proyecto de aprovechamiento del tiempo libre, de este modo algunas de las actividades culturales responden a estos proyectos transversales.

(...) Ya en el campo extracurricular, la propuesta educativa de nivelación se enriquece aún más con el desarrollo de talleres que hacen parte del proyecto de aprovechamiento del

tiempo libre, programados en las tardes y los sábados en la mañana, entre éstos: taller de expresión corporal, danzas, deportes, artes y manualidades, además de los espacios de refuerzo escolar. Estos talleres se ofrecen no solo a estudiantes del Centro comunitario sino está dirigido a niños, niñas y jóvenes de la comunidad. (...) (Morales, M. 2017).

Desde la anterior contextualización se logra identificar una trayectoria del Centro Comunitario enfocada en la prestación de servicios para y con la comunidad donde los principales beneficiarios siempre han sido los niños, las niñas y los jóvenes inmersos en diferentes situaciones y problemáticas de carácter educativo y social.

Así mismo nos arroja un conjunto de intenciones, acciones y sentidos que dotan de significado las prácticas sociales y pedagógicas presentes en el Centro comunitario y que se relacionan con los demás resultados.

De acuerdo con los resultados sistematizados de las en las entrevistas (ver anexo 6). La formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz se fundamenta en los principios maristas que obedece a dos lemas “uno es conocer a Jesucristo y hacerlo amar y el otro es formar buenos ciudadanos cristianos y virtuosos” (E5), en esta medida según refieren profesoras del Centro "son cosas que van muy de la mano la ciudadanía y la evangelización porque además en ambas consideramos que hay una plena realización del ser humano cuando se realiza como persona pero una persona en relación con los demás"(E5).



Ilustración 4 Sagrario a Marcelino Champagnat, fundador de la comunidad Marista y a la Santísima Virgen en las instalaciones del Centro Comunitario.

En palabras de Habermas (citado por Hoyos, s.f.) "la religión, que en gran parte ha quedado privada de sus funciones de imagen del mundo, sigue siendo insustituible, cuando se la mira desde fuera, para el trato normalizado con los extracotidiano en lo cotidiano" (p. 14). Es decir, que aún aparece vigente la tendencia de inculcar por medio de la educación una doctrina basada en principios religiosos que influyen con los modos de ser ciudadano y actuar en el contexto.

Desde estos planteamientos el hecho educativo y las relaciones entre la comunidad están pensadas desde la fe cristiana y al ser humano con un inexorable vínculo con Jesucristo y con las demás personas que lo rodean, lo que le exige un tipo de virtuosidad relacionada con la enseñanza en valores, en inculcar el amor propio y por las otras personas y aspectos que atañen al desarrollo personal que le permita a los estudiantes desenvolverse en sociedad.

Desde de esta perspectiva, el Centro no solo se ofrece una formación educativa a los estudiantes basada en las áreas del conocimiento como lenguaje, matemáticas, sociales, ciencias, inglés, entre otras, sino propende por espacios que fomenten en ellos la disciplina, a través de la "reflexión y corrección de malos hábitos" (E4), que posibiliten el autoconocimiento, una lectura propia crítica del mundo que lo rodea, que favorezcan la resolución de conflictos, la escucha asertiva, el desarrollo del pensamiento crítico, toma de decisiones y aspectos relacionados con la formación personal aunado a lo académico, a través de proyectos transversales, direcciones de curso, talleres, clases, actividades de aprovechamiento de tiempo libre.

En este sentido, de acuerdo con lo planteado y analizado por las profesoras en las entrevistas y el círculo de estudio N°1, la formación en el Centro Comunitario se da desde una perspectiva del ser humano integral que contempla la parte cognitiva, afectiva y social que contribuye al desarrollo de los estudiantes, reconocimiento de sus subjetividades y las relaciones interpersonales.

Al respecto, el cultivo de las relaciones interpersonales es un desafío constante para las profesoras, teniendo en cuenta que en el contexto donde se ubica la institución se presentan situaciones de pobreza y exclusión donde los estudiantes están expuestos a riesgos sociales como el consumo de sustancias psicoactivas, violencia intrafamiliar, conductas delictivas y otros factores que inciden en el desarrollo y desenvolvimiento de los jóvenes dentro de la institución, en el barrio y contexto donde pertenecen. De ahí que, durante los diálogos entre las profesoras y los estudiantes como parte del procedimiento para la resolución de conflictos sea persuadirlos para que tomen decisiones basados en posturas informadas y críticas sobre su realidad, pues

"afuera salen ven lo que siempre han visto, siempre se tiende como que vengan otra vez con cosas de afuera, se les hace la corrección y se les hace ver ya los dos lados de la moneda, como eres mejor allá con los del parque o cuando estás acá y has aprendido otras cosas" (E4).

En otros términos, la formación instaurada en el Centro obedece a problemáticas de orden social (ver Cuadro categorial 2. M.6. Dentro del aula) que hacen parte constante dentro de las relaciones cotidianas entre estudiantes, sus pares y las profesoras. Así mismo, refiere una profesora que

"los jóvenes no están acostumbrados a que los amen, no creen sincero la voluntad que uno tiene en que ellos transformen sus vidas, hay resistencia al inicio de poder tener con nosotros una relación sana porque están acostumbrados a relaciones insanas entonces la agresividad, el ser tercos, el ir contra es duro al principio porque ellos como que no creen que de verdad haya un lugar donde estamos es interesados puntualmente en cada una de sus vidas" (E4).

Por esta razón, la tendencia en formación ciudadana tiene que ver con los temas convivenciales, las relaciones consigo mismo y el grupo, el fomento de valores y habilidades sociales para mantener una convivencia y comunicación adecuada, así como un reconocimiento de los derechos y cumplimiento de los deberes son aspectos que las profesoras le otorgan sentido para “ser buen ciudadano” (E1).

Según lo plantean las maestras en las entrevistas (ver anexo 6) la formación ciudadana en el Centro Comunitario se sitúa en la cotidianidad, al no estar fijada intencionalmente en una estructura curricular ni en un horario específico, porque en las situaciones que acontecen día a día los estudiantes pueden desarrollar habilidades ciudadanas. Dentro de estas actividades cotidianas las maestras nombran: la elección del personero a través del voto, conmemoraciones cívicas y culturales en las izadas de bandera, y la inculcación del patriotismo (E5).

Lo dicho, respondería al tipo de formación ciudadana tradicional referida a la transmisión de la información, el conocimiento y valoración de los símbolos patrios que podrían limitar al estudiante a operar bajo unas reglas establecidas respondiendo a un orden político y patriótico.

Pero más allá de estas actividades, las entrevistadas refieren (ver anexo 6) que es dentro del aula en espacios como las clases, las direcciones de grupo y apegados a la formación religiosa donde se generan prácticas pedagógicas de formación ciudadana que posibilitan la articulación con áreas específicas como matemáticas o educación física por ejemplo y la realización de talleres durante el tiempo libre.

A partir de los hallazgos encontrados se hace explícito los significados subyacentes de las entrevistas a las maestras y a la directora, dentro de los círculos de estudio con maestras y estudiantes y apartados del Manual de Convivencia 2017.

Por lo expuesto en esquema anterior y a partir del análisis del cuadro categorial N°1, la formación ciudadana en esencia desde el Centro le atañen aspectos como las relaciones humanas, la religiosidad y está circunscrita en lo convivencial, y en relación con lo que expresan las maestras, “para mí lo más importante es que empiece a relacionarse con el grupo, que él (estudiante) se sienta parte del grupo, que él se sienta parte de la institución después de eso si ya todas las áreas de desarrollo” (E2). Cuestión que coincide con lo enunciado por otra maestra donde manifiesta que a partir del trabajo en equipo y la colaboración es como se pretende que los estudiantes aprendan a convivir, no solamente para favorecer las relaciones con sus compañeros, sino por ejemplo que a futuro en el trabajo o en sociedad les permita desenvolverse (E3).

Se reafirma lo expuesto cuando la maestra menciona que

(...) hay chicos que dicen profe, pero yo en rendimiento académico soy muy bueno, si usted es muy bueno, pero usted también tiene que formarse como buen ciudadano y solo no va estar en la sociedad porque siempre va a necesitar de los demás, no siempre lo va hacer solo. En lo académico soy muy bueno, pues sí, pero le hace falta lo de convivencia (...) (E3).

Y aunque pareciese que el énfasis en el Centro es en lo convivencial debido a las problemáticas con las que llegan los estudiantes, según manifiestan las profesoras el tema de formación ciudadana se procura articular con las diferentes áreas académicas. Es el caso de matemáticas donde la profesora dentro de sus clases relaciona los temas vistos con aspectos de la vida cotidiana de los estudiantes, en este caso los números naturales con billetes didácticos, los números enteros con el dinero perdido, las fracciones con el pago de cuentas, las tablas de datos en relación al tema de los candidatos, de manera que no se vean los números en abstracto o que no tiene utilidad, más bien que les permita a los estudiantes comprender diferentes aspectos de la vida.

Es decir, la formación ciudadana no es exclusiva a lo convivencial porque en efecto la preparación para el aula regular supone también una formación académica. No obstante, en la intencionalidad pedagógica las profesoras forman en valores, que los estudiantes vayan progresivamente adquiriendo mayor autoestima, autorrespeto y autonomía, de manera que esto les permita vivir en comunidad y sentirse parte de la sociedad, así mismo acoger las normas para la

sana convivencia establecidas por el Centro Comunitario y con lo que denominan el *decálogo de normas* en el salón de clases, construido por el grupo de estudiantes. Acciones desarrolladas al inicio de año.



Ilustración 6 Normas para la sana convivencia "Somos la familia de María" Centro Comunitario Champagnat la Paz.

A su vez, el énfasis en las relaciones interpersonales que las profesoras le otorgan a las prácticas pedagógicas que ejercen cotidianamente

(...) va transversalizada en diferentes cosas y en diferentes eventos, en diferentes momentos, entonces hay interacción entre ellos mismos (los estudiantes), hay procesos que se dan dentro de la misma aula, hay procesos que se dan con la familia, pero hay procesos que son de acompañamiento de sentarnos frente a frente y cuestionarles una serie de cosas a ellos con sus familias y en determinado momento con su propio grupo de trabajo (...) (E5).

Si bien, se ha mencionado hasta el momento en qué aspectos se está formando en ciudadanía en el Centro, es a través del desarrollo de los proyectos transversales fundamentalmente donde se evidencian prácticas pedagógicas de formación ciudadana enmarcados en actividades de

relevantes y necesarios para la formación ciudadana. Con el propósito de formular posibles acciones pedagógicas que enriquezcan sus prácticas actuales en formación ciudadana, e ir trascendiendo hacia procesos pedagógicos dialógicos y acordes con las necesidades de los estudiantes y la sociedad actual.

Propuestas de Formación Ciudadana por las Maestras del Centro Comunitario

Al respecto las maestras formularon las siguientes propuestas:

Propuestas de formación para padres de familia: aspecto que para las maestras es relevante, ya que hay situaciones donde estudiantes siendo aún pequeños, en algunos casos permanecen en el Centro desde las 7:30 am hasta las 4:30 pm todos los días de la semana, interpretándolo como una falta de compromiso de los padres al delegar tanto tiempo de permanencia del niño en el Centro y no como una oportunidad para fortalecer los lazos familiares y la convivencia. Necesidad a la cual hay que responder.

Propuestas de formación para el desarrollo social: Otra de las propuestas de las profesoras en relación con la formación ciudadana es fortalecer en los estudiantes temas como la resolución de conflictos y proyecto de vida; y con las familias se reafirma obtener mayor apoyo de su parte, pues pareciese que la preocupación de las familias está en responder a una alimentación y vestimenta, pero “donde queda como tal lo afectivo, el convivir, hay chicos que no conviven con sus papás y ese es el problema” (E3).

Propuesta de formación en el ámbito académico: las maestras contemplan transversalizar la formación ciudadana de manera que tanto en matemáticas como en ciencias naturales por ejemplo se pueda apuntar hacia el “desarrollo de habilidades de los estudiantes dentro de determinada área que les permitan a ellos generar competencias para poderse desarrollar en el mundo y que después se pueda desarrollar en un entorno social” (E5).

Las Concepciones de Formación Ciudadana que tienen las Maestras

A continuación, se expone el análisis del círculo de estudio con las maestras que permite acceder a información sobre sus conceptos sobre formación ciudadana.

En el primer círculo de estudio N°1. Las maestras señalan que la formación ciudadana no se da de manera explícita, sino con un carácter implícito, desde los proyectos transversales, académicos y en la participación de los talleres que realizan en el Centro comunitario luego de la jornada escolar, además, en los proyectos de democracia, ya que, por medio de estos, se logra el reconocimiento de los estudiantes. (ver cuadro categorial N°).

Por lo cual la concepción de formación ciudadana principalmente la asocian a la participación de los estudiantes durante las clases, talleres y diferentes actividades institucionales realizadas en el Centro comunitario, comprendiendo la democracia como un ejercicio ciudadano de participación, según el enfoque republicano.

Las maestras a su vez, reconocen que la formación en valores logra un “proceso integral para vivir en sociedad” (M4. Cuadro categorial N°2) puesto que los estudiantes desarrollan habilidades, pensamientos y destrezas que las pueden aplicar siendo “buenos cristianos y comprometidos ciudadanos” (M.6, Cuadro categorial N°2) cabe aclarar que esta frase hace referencia a la visión de la institución, a la filosofía Marista.

Por esta razón, las maestras manifiestan que el Centro Comunitario al ser de carácter religioso pretende formar seres humanos integrales con valores, para que sean buenas personas, respetuosas, siempre enfocadas desde lo espiritual, además reconocen a sus estudiantes como creación de Dios, con un propósito por descubrir. Ese reconocimiento se evidencia desde diferentes acciones, por ejemplo, cuando les demuestran que son importantes, cuando les dan participación, cuando son escuchados, cuando les dan espacios de toma de decisiones, autonomía y responsabilidades.

De este modo, se puede decir que desde de un enfoque espiritual, el Centro Comunitario busca responder problemáticas sociales, familiares, afectivas y cognitivas de los estudiantes, situándose

en cada una de sus realidades. Asignándole a la enseñanza en los valores, un papel clave dentro de la concepción que tienen sobre formación ciudadana, tal como lo manifestó una maestra en el círculo de estudio, señalando que la intención misma de los procesos de formación es tener seres íntegros capaces de vivir y transformar la sociedad, lo cual podría relacionarse con el modelo emancipatorio planteado por Giroux (1992).

Aspectos, acciones o rasgos que conforman las Prácticas en Formación Ciudadana dentro del Centro Comunitario

Una de las prácticas que se habló en los círculos de estudio, fue la comunicación, le dan gran importancia al diálogo entre maestras y estudiantes y también al escuchar al otro y reconocerlo. Se podría decir que, de esta manera, fortalecen la comunicación asertiva para lograr una sana convivencia entre los pares.

Las maestras también enfatizan en posibilitar espacios para las habilidades sociales, donde puedan fortalecer las relaciones interpersonales, tales como poder escuchar, dialogar, participar, poder expresarse. En definitiva, posibilitar prácticas comunicativas y relacionales entre pares que favorecen la configuración de sujetos políticos.

Otro de los aspectos señalados por las maestras, es formar para la vida, que los estudiantes puedan construir, pensar en un proyecto de vida, cumplir sus sueños, sus metas, es por esta razón que consideran necesario fortalecer la autoestima, que se quieran y piensen en un futuro de posibilidades para hacer cosas grandes en la vida, solo con disciplina, constancia y responsabilidad.

Algunos retos y dificultades que se presentan en el Centro Comunitario

En voz de las maestras que cada día en el Centro Comunitario está cargado de grandes retos, dado que, cada uno de sus estudiantes se convierte en una meta que lograr, unos que aprendan a

escuchar, otros que aprendan a querer, otros que aprendan a leer, escribir y sumar, y todos que aprendan a reconocer sus capacidades. Describen que cada uno tiene un trato particular, cada uno de ellos hace parte de la familia Marista, por lo cual a cada uno de le tienen mil palabras de aliento, de superación, de confianza para lograr todo lo que se propongan, expresándoles que son importantes, que son buenos en algo como el pintar, hacer graffitis, jugar futbol, bailar y expresar todo lo que sienten, todo lo que han vivido, todo lo que han sufrido y que son capaces de proponer acciones transformadoras.

Dentro de las dificultades que enuncian las maestras es la mínima su participación de las familias en las diferentes actividades del Centro Comunitario; los padres no tienen el compromiso de acompañamiento con sus hijos; ante esta actitud negligente, los jóvenes evidencian su ausencia, generando actitudes que denotan frustración, al no lograr que sus Padres se enteren de sus procesos de crecimiento personal; lo cual se refleja en comportamientos de rebeldía, enojo, depresión entre otras manifestaciones de los estudiantes.

Es así que otro reto según las maestras, es fortalecer el vínculo de las familias con los estudiantes, ellas dicen que tienen malas relaciones principalmente por el contexto social, es por esto que piensan que se debe recuperar la relación padre, madre e hijos, realizando talleres de padres en el Centro Comunitario con el fin de dar pequeños pasos para llegar a la comprensión, el diálogo y la resolución de conflictos en familia.

Un reto más para el Centro Comunitario, expresan las maestras es mantener esa acogida, disposición y entrega para con los jóvenes que llegan al Centro y sienten que luego de tantos fracasos escolares no son capaces de realizar algo, se refieren a ellos mismos como “brutos”, que no pueden hacer las cosas, lo que refleja su bajo nivel de autoestima. Y que sin embargo, encuentran que en este lugar le dan otra oportunidad, comienzan a creer un poco en ellos, en sus capacidades, a señalar que éste no es el último colegio que los recibe, sino que es el inicio para alcanzar metas.

Desde esta perspectiva se puede analizar que hay una autopercepción disminuida de los jóvenes sobre sus propias posibilidades, lo que representa a su vez un desconocimiento propio y por ende

puede conducir a que sus formas de ser y estar en sociedad resulten asociadas a la definición de sujetos que no reconocen sus derechos al haber sido vulnerados. Y políticamente puedan resultar formas de expresar y ejercer sus derechos expuestas a fenómenos sociales como la injusticia e inequidad, de los cuales pueden no ser conscientes. Y es hasta el ingreso al Centro cuando se pueden fortalecer en ellos algunos modos de pensar, sentir y comprender el mundo desde la definición de una postura que les permita creer en ellos mismos y sentirse parte de un grupo, de una familia “marista” y de la sociedad a la cual siempre han pertenecido.

De este modo, hacer que los estudiantes se valoren a sí mismos, es un reto para la práctica pedagógica de las maestras, ya que no es suficiente con el reconocimiento que ellas le otorgan, pues la baja autoestima y falta de amor propio se evidencia de manera casi naturalizada debido a muchos años de vivir en la segregación y estigmatización social.

Entre las posibles causas de esta visión deformada de sí mismos están: las difíciles condiciones de vida en las que crecieron, por los problemas familiares como el abandono, el maltrato, el contexto en el que están inmersos. Otra razón puede ser la falta de atención de otras instituciones educativas puesto que “de pronto allá son parte del montón aquí no son parte del montón, acá cada uno hace parte de un todo” menciona una de las maestras.

Otra de las problemáticas en relación a los sentimientos de los jóvenes, según las maestras, es que les cuesta sentirse amados, ya que la gratificación emocional del buen trato no es algo cotidiano, debido a sus grandes falencias en el campo de la afectividad; algunos creen que las maestras lo hacen por hipocresía. Con relación a esto, describe una maestra que “el amor y el buen trato para ellos es percibido como algo agresivo”, sienten temor al conocer las dinámicas distintas a los otros centros educativos, lo que para ellos inicialmente les resulta difícil acoplarse al Centro Comunitario. Aquí son tratados con igualdad, son escuchados, son tenidos en cuenta, se posibilitan espacios para la reflexión individual y grupal, descubriendo que sus maestras expresan un interés sincero por su bienestar. En suma, son incluidos y reconocidos como sujetos sociales.

Subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad en torno a la participación dentro del Centro Comunitario Champagnat La Paz

Dentro de este proceso de análisis de la investigación se identificaron las motivaciones, concepciones, referentes, sentires y espacios que tienen y desean los estudiantes en extraedad en torno a la participación dentro del centro comunitario Champagnat la Paz, puesto que de un lado las maestras afirman que sus prácticas pedagógicas propenden a la participación y reconocimiento de sus estudiantes y de otro lado porque se considera una de las dimensiones clave de la interacción y construcción social del ser humano, posibilitadora de justicia y configuradora de la subjetividad política en todos los espacios de socialización (Alvarado, et al, 2008), entre estos, la escuela. Por lo cual, el círculo de estudio N°3, se desarrolló en torno a cuatro preguntas orientadoras: ¿qué momentos de participación tienen dentro del aula de clase? ¿Qué espacios de participación tienes fuera del aula de clase? ¿Para ti qué es la participación? ¿Cuáles espacios de participación te gustaría tener?



Ilustración 8 Estudiantes de validación sexto y séptimo en el círculo de estudio

Vale la pena señalar que este círculo de estudio, permitió a los dos grupos de estudiantes 6°- 7° A y 6°-7° B, limar asperezas entre ellos, darse la oportunidad de conocerse mejor, interactuar en espacios de respeto, escucha y participación. Así mismo, fue muy favorable para las investigadoras y las maestras que hicieron presencia, ya que se logró vivir junto con los estudiantes la experiencia

como grupo de pares de manera dialógica y reflexiva. Esto permitió identificar características, concepciones y sentires propios de cada estudiante y hacer una construcción intersubjetiva del grupo, en torno al tema de la participación en el Centro Comunitario.

Participación de los estudiantes en el aula de Clase

Dibujos que elaboraron en torno a la pregunta ¿qué momentos de participación tienen dentro del aula de clase?:





Al hacer el análisis de la pregunta uno ¿qué momentos de participación tienen dentro del aula de clase?, según los dibujos de los estudiantes arriba presentados, la mayoría representan su participación levantando la mano y solo algunos se reflejan en interacción con sus compañeros. Se puede considerar que la participación de los estudiantes en el aula es pasiva, no se evidencia el trabajo en grupo o la socialización espontánea y abierta. En tanto, la individualidad, la timidez, la indiferencia o la evasión estarían caracterizando algunas de las clases.

Concepciones y sentires de participación de los estudiantes

Con relación a la pregunta realizada a los estudiantes ¿para ti qué es la participación? a fin de identificar sus sentires y concepciones ante la participación, la definen como:

"una pequeña acción que realizan los estudiantes para explicar un tema", "compartir con mis compañeros lo que aprendemos" "es poner atención y escuchar a las profesoras", "hablar cuando se indica", "respondiendo las preguntas que hacen". "Participar para ganar puntos e inteligencia" (Estudiantes de validación 6° y 7°).

Estas concepciones de los estudiantes ante la participación sustentan la forma de representar su participación en el aula de clase, corroborando una práctica pedagógica instruccional basada en la transmisión del conocimiento.

Sin embargo, surgen otras concepciones que atribuyen al concepto de participación un sentido más colectivo y social definiéndola como:

"compartir con los demás lo que pensamos", "compartir de pensamientos y sentimientos", "forma de interactuar con los profesores y los compañeros", "dejar que mi compañero o compañera hable, sin interrumpirla, "para mí la participación es dejar hablar", "al participar puedes enseñar", "una ayuda para las personas", (Estudiantes de validación 6° y 7° 2017).

"es para que uno pregunte y participar en las cosas que nos gustan", "momento en que cada uno se expresa y muestra como tal"

"mi palabra es muy importante y mi participación" "es un legado a la vida" "para poder opinar lo que quieras frente a la gente", "participando somos más" (Estudiantes de validación 6° y 7° 2017). Estas concepciones suponen la idea autoafirmación.

"aportar algo creativo a la clase", " cuando apporto algo a la clase", "la participación es la inteligencia que nos identifica", "una forma de aportar a un tema", una forma de interactuar, convivir y tratar con los profesores" (Estudiantes de validación 6° y 7° 2017). Se puede interpretar que estas concepciones, reflejan un nivel de conciencia social y de construcción social de conocimiento.

Por lo anterior estas concepciones permiten interpretar que en los estudiantes persiste la esperanza de una participación más sensible, solidaria, comprometida, que al ser potencializada desde la escuela podría conllevar a la formación de hombres y mujeres "que puedan pensar por sí mismos, apropiarse por la búsqueda de sentido (...) y mucho menos manipulables" (Zuleta, 2006, p.68).

Respecto a la pregunta ¿qué espacios de participación tienes fuera del aula de clase?, en general se destaca el trabajo en espacios abiertos y de participación espontánea, en actividades deportivas concretamente el fútbol y otros juegos corporales y lúdicos. La sala de sistemas es otro de los escenarios de participación y destacan los espacios de lectura con los más pequeños y los talleres de arte. Todo en espacios abiertos y poco convencionales.

Otros escenarios de participación fuera del aula de clase

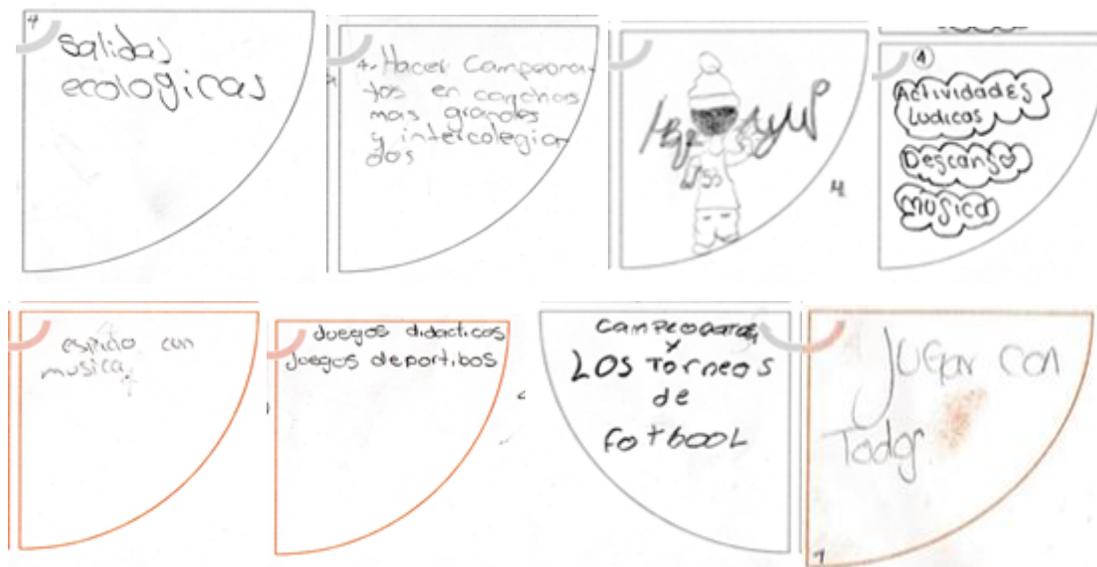


El estudio de estas experiencias cotidianas e informales dadas en la escuela, dentro y fuera de los salones de clase, así como las actitudes y modos de actuar de los estudiantes, reflejan las relaciones y pautas culturales que se viven en la institución, agregando gran significación a la práctica formativa generalmente desde espacios relegados por la escuela.

Ya al momento de desarrollar con los estudiantes la pregunta ¿cuáles espacios de participación te gustaría tener? Los espacios son caracterizados por el juego, el fútbol, el arte, la música, el placer, las salidas ecológicas y pedagógicas, las actividades de trabajo en equipo o de carácter competitivo como campeonatos dentro y fuera del Centro Comunitario. Lo que permite señalar

que se identifican tres grandes grupos de inquietudes sobre e espacios de participación u oportunidades de participación para la formación humana integral que hace eco en la formación ciudadana: 1). Deportes, 2) Artes, 3) Ecología.

Espacios de participación que les gustaría tener a los estudiantes de validación 6° y 7°



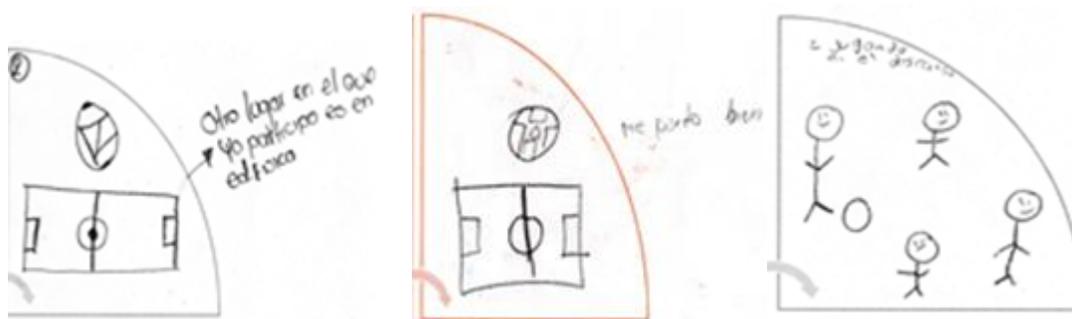
Así mismo, manifiestan el deseo de tener un mejor descanso:

“un mejor descanso, actividades grupo y más seguidas”, “un buen descanso con balones, campeonatos”, “torneos y campeonatos de fútbol”, un descanso de juego, en el que no nos quedemos sentados”, donde podamos jugar con los balones, con otros cursos”, “un descanso con balones, con juegos, música”, “descanso con balones”, “el descanso jugando futbol”. (Estudiantes de validación 6° y 7°, círculo de estudio 2.)

Vale la pena destacar que a partir de los dibujos, intervenciones, afirmaciones y acciones de los estudiantes se identifica el balón como un símbolo y objeto transicional que evoca participación, disfrute, identidad y el fútbol como la actividad de encuentro, de trabajo en equipo, de unión, de compartir, dotando sentido participativo a esta actividad deportiva, como una experiencia de reconocimiento de sí mismo y del otro.

Es así que el deporte absorbe los horizontes del descanso y la recreación, aspecto que permite ser relacionado con el planteamiento de Torres (2006), en el cual los sujetos constituyen un mundo simbólico compartido socialmente, que permite la construcción de determinado contexto en el que influyen individualidades, se generan vínculos identitarios y se construyen nuevas representaciones, formas de participar y apropiarse de la realidad.

Dibujos de los niños en escenarios de participación



De otra parte y en relación al objetivo número de tres del presente trabajo investigativo, Formular, a partir de los hallazgos, propuestas de acciones pedagógicas, para la formación ciudadana en el Centro Comunitario Champagnat La Paz.

Dentro de los hallazgos y resultados obtenidos dentro este proceso de investigación sobre la acción, se hace necesario formular acciones pedagógicas que estén orientadas a fortalecer el autorreconocimiento y el autorrespeto en los estudiantes; a fomentar la reflexión crítico social de su realidad; y a concienciar sus responsabilidades ciudadanas, como comprender lo que connota el voto en el sistema electoral, entre otras. Que en conjunto posibilitan el desarrollo de habilidades emocionales, comunicativas, cognitivas y políticas de manera integradora.

En consecuencia y partiendo de las habilidades manuales, artísticas, literarias, escénicas y de expresión corporal de las maestras; y en articulación con las motivaciones y dispositivos de

participación representados por los estudiantes en torno a: el cuerpo como lenguaje de participación, el juego como escenario de interacción, socialización y reconocimiento; y el arte como una forma de expresión simbólica, se plantea promover dentro de los círculos de estudio previstos, el diseño de una caja de herramientas construida por las maestras y los estudiantes, actores participantes de esta investigación que a su vez retome los saberes populares, juegos tradicionales, intereses, costumbres, sueños, habilidades y capacidades de los estudiantes, y en la que además, los recursos, tiempos y ambientes estén pensados en y para ellos.

Lo que indica que se trabajará el autoconocimiento y auto respeto, como contenidos que orientarán el desarrollo de los siguientes círculos de estudio con las maestras, desde la perspectiva del amor y el juego planteada por Maturana (2006). Articulados con temas como: el cuerpo y el arte como dispositivos de participación. Estos contenidos y temas corresponden a categorías emergentes que ampliarán el campo de esta investigación y darán lugar al proceso de investigación acción que se ha ido instaurando dentro de las prácticas pedagógicas de las maestras.

CONCLUSIONES

Se ha tomado como enfoque metodológico la IAP para la construcción creativa y dialógica de conocimientos entre los actores participantes, investigadoras y demás colaboradores, a la luz de la siguiente pregunta ¿qué tipo de prácticas pedagógicas en formación ciudadana se dan en el Centro Comunitario Champagnat La Paz y cómo se relacionan con la constitución de subjetividades políticas de los estudiantes en extraedad?

Los fundamentos teóricos de la investigación respondieron a las categorías: Práctica pedagógica desde Freire, Ciudadanía y Formación Ciudadana, con los planteamientos de Giroux y subjetividades políticas a partir de Alvarado, Torres y algunos aportes de Zemelman.

De este modo, al tratarse de un proceso investigativo en la acción, continuo, reflexivo y de carácter transformador, lo sucesivo es una muestra de los alcances y conclusiones obtenidos hasta el momento.

En esencia, la enseñanza en el Centro Comunitario está vinculada con la perspectiva religiosa, lo que dota de significados y sentidos a las prácticas pedagógicas, donde aspectos como los valores, el amor por el prójimo, la fe y la evangelización están inmersos en las relaciones e interacciones entre las profesoras y los estudiantes, lo que lleva necesariamente a un tipo de formación ciudadana.

Una de las prácticas pedagógicas en formación ciudadana que se da en el Centro Comunitario Champagnat La Paz, según lo expresan las maestras, está encaminada hacia la sana convivencia y la formación en valores desde la perspectiva religiosa de la comunidad Marista, fomentando el auto respeto, la autoestima, el amor propio y desarrollando habilidades sociales en los estudiantes, al tener en cuenta que presentan dificultades para reconocer sus capacidades o habilidades por diferentes situaciones de nivel cognitivo, familiar y social, para que según las maestras sean buenos ciudadanos.

La convivencia es otro pilar para la Comunidad Marista, dentro de sus prácticas pedagógicas, pues a raíz de las problemáticas de violencia emergen situaciones de riesgo para maestras y estudiantes, por esta razón según expresan las maestras, dirigen los esfuerzos a manejar el conflicto, a través del diálogo y la conciliación, en última instancia de no solucionarse el problema se da lugar al conducto regular de acuerdo al Manual de Convivencia 2017. Tal como lo enuncia la maestra Jennifer Rodríguez (E3)

Formar para la vida, hace parte de las prácticas pedagógicas identificadas, y las maestras mencionan la importancia de que “piensen en un proyecto de vida”, pues según ellas, los estudiantes llegan al Centro Comunitario sin ningún propósito, ni metas que cumplir, es allí donde se proyectan con el apoyo de la Comunidad Marista, para que cada estudiante tenga un trato especial. Desde esta perspectiva pedagógica los estudiantes recuperan su capacidad de soñar, de pensarse y proyectarse a futuro, a pesar de sus limitaciones y dificultades a nivel personal y social.

Otra práctica pedagógica relacionada con la formación ciudadana, se caracteriza por propiciar la participación y el reconocimiento de los jóvenes, ya que en las entrevistas y en el cronograma institucional se evidencian actividades interinstitucionales como: foros juveniles, concursos de dibujo, campeonatos deportivos, festivales de danza, entre otros espacios pensados desde y para ellos. Prácticas pedagógicas, que favorece en los estudiantes el desarrollo de habilidades participativas y relacionales, desde cada una de sus capacidades, favoreciendo su empoderamiento en escenarios de socialización.

Si bien, ha sido explícito que el enfoque de enseñanza en el Centro Comunitario se basa en "inculcar" a los estudiantes valores, principios y formas de comportamiento, para que logren ser y estar en el mundo acorde a unas normas establecidas, se evidencia que las relaciones con lo público; con las instituciones estatales y gubernamentales; y la confianza hacia éstas, son objetivos que no son contemplados dentro de la enseñanza sobre ciudadanía en el Centro Comunitario. Por lo que se puede señalar que en el Centro se mantiene una formación ciudadana enfocada hacia la dimensión civil, es decir a la convivencia y a una democracia representativa según lo observado durante la elección del personero estudiantil. Situando una formación ciudadana débil en cuanto a

las responsabilidades ciudadanas de los estudiantes como: la reflexión crítica ante situaciones de desigualdad e injusticia social y ante la responsabilidad del voto en el sistema electoral.

Entonces, el Centro comunitario pretende dar cumplimiento a estándares que responden a leyes y rutas que vigilan y controlan el hecho educativo, más si están sustentadas en el marco de la promoción y defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, donde la formación ciudadana, en este caso a estudiantes en extraedad está configurando jóvenes que se adapten a lo establecido para poder incorporarse en espacios educativos regulares de donde fueron anteriormente excluidos. No obstante, el Centro Comunitario intenta promover actividades de participación, reconocimiento y reflexión de la realidad.

Además, se evidencian prácticas pedagógicas que propician escenarios de participación y reconocimiento no convencionales para los estudiantes en extraedad, a través del desarrollo de actividades propuestas en el marco de los proyectos transversales institucionales: proyecto de democracia, de sexualidad, de medio ambiente, de aprovechamiento del tiempo libre. Formando estudiantes creativos, capaces de encontrar otras formas de pertenecer, participar y comunicarse en contexto, tal como lo representan en sus dibujos, expresiones escritas y verbales, que al ser interpretadas logran: caracterizar su cuerpo como lenguaje de participación; el juego como escenario de interacción, socialización y reconocimiento; y el arte como una forma de expresión simbólica, todo articulado por la lúdica, la cual les genera placer en los momentos de descanso, artes, música y actividad física. Escenarios que evocan el encuentro y permite a los estudiantes hacer consciente su participación y auto reconocimiento dentro del Centro Comunitario Champagnat La Paz, contribuyendo a la configuración de sus subjetividades políticas.

De todas formas, dentro del aula de clase las prácticas pedagógicas son de tipo magistral y de instrucción escolar, ofreciendo pocas opciones de participación a los estudiantes puesto que giran en torno a lo cognitivo y al uso de la palabra. Por lo cual, esto puede contribuir a formar estudiantes pasivos, tímidos, sumisos e individualistas en escenarios académicos, que connotan la participación como una acción basada en dar respuestas y hablar cuando se les indica en torno a un tema específico de la clase.

En tanto se ven sujeto a responder desde una lógica conductista a través de una enseñanza autoritaria, disciplinaria e instrumentalizada, por temor a perder el control de las dinámicas dadas en la institución.

Ahora bien, el Centro Comunitario Champagnat La Paz según el relato de su directora Claudia Rojas, históricamente se ha caracterizado por construir y ofrecer un modelo de enseñanza reflexivo, contextualizado y alternativo al preguntarse constantemente cómo se dan los procesos de aprendizaje y construcción de sentido de los estudiantes y su comunidad. De manera disyuntiva, el Centro Comunitario responde no solo a una cultura conductista en la que los estudiantes están acostumbrados a reaccionar y dar respuesta ante estímulos, sino también, responde a problemas de convivencia escolar causados por diversas problemáticas sociales de violencia, pandillismo, desplazamiento, pobreza, entre otras.

De esta forma, en el Centro Comunitario Champagnat La Paz coexiste una dicotomía pedagógica en la medida que, de un lado y según los resultados de la investigación, se da una práctica formadora que propende por consolidar y ofrecer una enseñanza dialógica, reflexiva, alternativa que respeta la autonomía e identidad de los estudiantes, reconociéndolos como socialmente históricos, pensantes, capaces de soñar y transformar su realidad. Y de otro lado, se aplica una práctica de carácter conductista, cayendo en una enseñanza autoritaria, disciplinaria e instruccional, a fin de mantener el control en la institución ante el aumento de problemas de convivencia escolar, y que además responde a una lógica estandarizada que ha predominado históricamente la cultura en Colombia.

Es de señalar, que esta investigación aún no termina, puesto que el sentido de praxis contextualizada que han asumido las maestras frente a sus prácticas pedagógicas en formación ciudadana, a partir de la intervención y procesos desarrollados en el marco de la IAP, las llevo hacia la transformación de sus prácticas dentro y fuera del aula, a fin de promover procesos más profundos de auto reconocimiento y el autorrespeto en los jóvenes.

De manera favorable y esperanzadora desde las experiencias compartidas dentro de los círculos de estudio realizados en esta investigación, los estudiantes de validación 6°-7° A y 6°-7° B, han

reconocido habilidades individuales e intereses convergentes entre ellos y ellas, como el graffiti, el rap, el fútbol, la literatura; que les ha permitido conocerse, promover escenarios de socialización y organización dentro de la institución, sintiéndose más seguros, reconocidos y valorados, lo que ha favorecido en cierta medida aminorar los problemas de convivencia escolar.

Con la IAP se ha logrado caracterizar junto con las maestras sus prácticas pedagógicas en formación ciudadana y la relación existente con el tipo de subjetividades que los estudiantes están formando, lo que ha implicado para ellas vivenciar procesos de reflexión acción sobre sus prácticas. Además, se han identificado dispositivos, formas y escenarios no convencionales para la participación de los estudiantes, sugeridos y representados por ellos mismos dentro de los círculos de estudio.

Resta mencionar las inquietudes, las preguntas y vacíos que dejó la investigación, sobre prácticas pedagógicas, formación ciudadana, subjetividades políticas y extraedad.

Si bien se encontró gran cantidad de investigaciones sobre formación ciudadana y subjetividades políticas, es poco lo que se encuentra sobre la extraedad en Colombia y en Latinoamérica dentro del campo educativo y social y menos sobre el tipo de subjetividades que pueden estar configurando los estudiantes en extraedad en un contexto situado en procesos de construcción de paz y post acuerdo en Colombia.

Por tanto, dentro de la presente investigación falta ahondar el trabajo con los estudiantes en extraedad para poder comprender y explicar lo que está sucediendo con ellos, con su capacidad de soñar y construir utopías, con su capacidad de agencia, con su configuración relacional, en suma, ¿qué tipo de prácticas de socialización política presentan los estudiantes dentro y fuera del Centro Comunitario Champagnat la Paz?

Otro aspecto que se considera importante profundizar a partir de los hallazgos del trabajo con los estudiantes, es formular una propuesta investigativa en torno al cuerpo, bien sea como lenguaje de participación, desde los tres espacios u oportunidades de participación señalados por los

estudiantes: el deporte, las artes y la ecología. Teniendo en cuenta todo lo que connota y configura este tema para los estudiantes en extraedad.

Al reconocer la situación de segregación, estigmatización e invisibilización educativa y social que han vivido los estudiantes en extraedad, y considerando el marco de interés superior de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Colombia, surge el cuestionamiento sobre ¿qué tipo de acciones políticas y educativas se están generando a favor del reconocimiento, garantía y restitución de derechos para con los niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad en Colombia?

Además, surge la inquietud por indagar cómo se pueden contrarrestar las diferentes formas de violencia estructural presentes en la sociedad que están afectando las prácticas pedagógicas dadas desde la escuela, de manera que procesos de formación ciudadana puedan fomentar relaciones democráticas y la escuela no caiga en blindarse de mecanismos y dispositivos de poder para responder a incentivos o sanciones que le otorga la ley, en respuesta a una cultura que vigila y controla desde una lógica “conductista” y donde la democracia se convierte en una utopía dentro del hecho educativo y la sociedad.

Desde luego, el desafío no es exclusivo de la escuela, es por parte de la sociedad donde se puede construir una cultura democrática que reconozca las diferentes subjetividades políticas y formas de ejercer la ciudadanía acorde al momento histórico y social. Entonces, ¿cómo desde la cultura escolar, se puede incentivar la configuración de sujetos políticos y ciudadanos con habilidades para la participación democrática?

REFERENCIAS

- Alvarado, S, Ospina H. (2014). *Socialización política y configuración de subjetividades*. Siglo del Hombre Editores.
- Alvarado, S, Ospina H, 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* N°11-ISSN 1667-9261(2008) pp. (19-43) Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud CINDE-Universidad de Manizales Colombia.
- Arango, L. (2008). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. Tesis de maestría, recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/445>
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es política?* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Arias, M. (2012). *Construcción de subjetividades políticas en una experiencia de educación ciudadana* (Tesis de maestría). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperada de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1474/AriasLaverde2012.pdf?sequence=1>
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales –RES n. 27* Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales. Bogotá, D.C., Colombia, Páginas 150-163. Disponible en: <https://res.uniandes.edu.co/view.php/366/index.php?id=366>.
- Bosco, J, (1987). *La investigación acción*. Editorial Dala Restrepo R. M.S., Manizales, Colombia.
- Barragán, D, y Torres, A. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Entre las ciencias sociales y la educación popular*. Ponencia presentada en el Coloquio Coloquio *Saberes Múltiples, y Ciencias Sociales y Políticas*. Facultad de Derecho, UN, octubre 20 de 2016.
- Caballero, D. (2015). *Del no aprendí nada al hacerse escuchar: la construcción de subjetividades políticas y ciudadanas en una institución escolar de Bogotá*. Tesis de maestría. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/2201/TO-18089.pdf?sequence=1>
- Candia, Á. Otalvaro, S. & Rondon, H. (2013). *Los procesos de formación ciudadana en algunas instituciones del país* (Trabajo de grado). Recuperada de

<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12243/RondonRondonHelida2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Carr, W. & Kemmin, S. (1986). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ediciones Martínez Roca. Madrid. Centro Comunitario Champagnat. (2017). *Manual de Convivencia*, Bogotá, Colombia.

Chacón, L. (2015). *Formando ciudadanos y sujetos políticos desde la perspectiva del programa volver a la escuela. Aciertos y oportunidades*. Tesis de Maestría, recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2104/1/Chac%C3%B3nOrtizLeidyLorena2015.pdf>

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Editora Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, Bogotá, Colombia.

Cortés, C. & Ramírez, J. (2012). Formación ciudadana en Colombia: una propuesta para la universidad desde la perspectiva teórica de Jürgen Habermas, artículo de reflexión. *Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia* No. 01, enero - junio.

Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (2016). *Formar para la ciudadanía*. Ministerio de Educación Nacional.

Freire, P. (2004). *La Pedagogía de la autonomía*. Editorial. Paz e Terra S.A. Sao Paulo.

Freijeiro, M. (2008). ¿Hacia dónde va la ciudadanía social? (De Marshall a Sen). *Andamios. Revista de Investigación Social*. Volumen 5 (9). p. 157-181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/628/62811466008.pdf>.

Flanagan, A, Cerda, G, Lagos, D, & Riquelme, S. (2010) Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. Artículo investigativo, recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000200007>

Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Cap. 5: Teoría crítica y racionalidad en la educación ciudadana, Editorial Siglo veintiuno, México, p. 213-257.

Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu Editores.

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, Campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Editorial Norma, (Cap. 3: La observación participante; p 55- 74; Cap. 4: La etnografía o el arte de la no directividad; p. 75- 100).

- Hoyos, G. (sf). Formación ética, valores y democracia. Recuperado de: https://www.academia.edu/3547329/FORMACION_%C3%89TICA_VALORES_Y_DE_MOCRACIA_Guillermo_Hoyos_V%C3%A1squez_Profesor_Universidad_Nacional_de_Colombia
- Huertas, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del Noreste de México. Artículo investigativo, recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40007.pdf>
- Hurtado, G. & Naranjo, G. (2002). Aprendizajes sociales y pedagogías ciudadanas. Apuntes para repensar la formación de ciudadanía en Colombia. *Estudios Políticos*, 0(21), 145-159. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/estudiospoliticos/article/view/1419>
- López, M. (2011). La Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos: una asignatura orientada a favorecer la convivencia. Tesis doctoral, recuperado de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/43115/4/01.MLdC_TESIS.pdf
- Martínez, M. & Cubides, J. (2012). *Acercamientos al uso de la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos*. En Piedrahita C., Díaz A., Vommaro, P. (compiladores) *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. (p. 169 - 189). – 1a ed. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*, Cooperativa Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Maturana, H. (2006). *Amor y juego: fundamentos olvidados de lo humano*, J.c. saez editor.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía ¡sí es posible! Colombia. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). Estudiantes en extra-edad. recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co>.
- Moreno, D. (2015). Aproximación a las competencias ciudadanas desde una pedagogía crítica en la IED Reino de Holanda de la localidad Rafael Uribe Uribe (Tesis de maestría). Recuperada de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/6682/1/Tesis%20de%20grado%20Daniel%20Moreno%20%28final%29.pdf>

- Morón, D & Pachano, L. (2006). “La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar” Rev. Ped v.27 n.78 Caracas abr. 2006 recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922006000100003
- Mosquera, L. (2013) *Concepciones de ciudadanía, formación y ejercicio ciudadano de un grupo de niños, niñas y sus docentes*. Maestría tesis, Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de: <http://www.bdigital.unal.edu.co/10315/>
- Murcia, J. (1992). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*. Tercera edición. Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Mut, F. Cavaller J & Barceló, M. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad, Universidad de las Islas Baleares, España. Artículo investigativo. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a36.pdf>
- Ochman, M. (2008). La democracia amenazada: una reflexión sobre la ciudadanía política, en: Nora Guzmán (comp.) *Sociedad, desarrollo y ciudadanía en México*, Limusa, tecnológico de Monterrey, México, pp. 45-59 (ISBN: 978-968-18-7150-5
- Pulgarín, M. Bolívar, W & Espinal, C. (2006). “Los actos cívicos y culturales como estrategia pedagógica dinamizadora de la formación ciudadana. Estudio de caso en 6 Escuelas Normales Superiores (ENS) del Departamento de Antioquia” Artículo investigativo, recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/361/1/2008-07-31%20Los%20actos%20c%20ADvicos%20y%20culturales%20como%20estrategia%20pedag%20C3%B3gica%20dinamiz.pdf>
- Restrepo, J. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), 137-176. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100006&lng=en&tlng=es.
- Reyes, L. Campos, J & Muñoz, C. Osandón, L. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 217-237. Tesis de maestría recuperada de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>

- Santamaría, J. (2012). Democracia y educación ciudadana: configuración en la formación de estudiantes de educación media. Tesis de Maestría, recuperada de <http://hdl.handle.net/10819/2732>
- Secretaria de Educación Distrital (2014). Lineamiento Pedagógico de la Educación para la Ciudadanía y la Convivencia. Imprenta Nacional de Colombia.
- Schimpf, I. (Abril de 2017). Apoyo y formación para docentes constructores de paz. En Torres, D. & Ayala, L. (Organización Estados Iberoamericanos y Fundación Compartir). Foro Educación en valores construimos paz en las escuelas. Congreso llevado a cabo en la Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos de investigación social*. UNAD, Bogotá
- Torres, A. (2006). Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo. Revista Colombiana de Educación, núm. 50, enero-junio, pp. 86-103 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (2011). La Educación Popular, Trayectoria y actualidad. Caracas: UBV. Recuperado de [file:///C:/Users/gestionestudiantil/Downloads/EP%20Trayectoria%20y%20Actualidad%20PDF%202011%20Venezuela%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/gestionestudiantil/Downloads/EP%20Trayectoria%20y%20Actualidad%20PDF%202011%20Venezuela%20(1).pdf)
- Turbay, M. Macías, M. & Angarita, C. (2008) “Estudio de caso acerca del significado de la formación ciudadana y su relación con las múltiples inteligencias en el ser humano: una aproximación desde la institución familiar y educativa Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia”. Artículo investigativo, recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64712168014>
- Zemelman, H. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *POLIS, Revista Latinoamericana*, 9() Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30515709016>
- Zuleta, E. (2006). Educación y Democracia. Un campo de combate, Editorial Hombre Nuevo, Colombia.