

**SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANÁLISIS DEL DISCURSO  
PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS POLÍTICA**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES  
CARRERA DE CIENCIA POLITICA  
BOGOTA, D.C.  
2017.**

**SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANÁLISIS DEL DISCURSO  
PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS POLÍTICA**

**NICOLLE OLSEN ROJAS**

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES**

**CARRERA DE CIENCIA POLITICA**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2017.**

**SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANÁLISIS DEL DISCURSO  
PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS POLÍTICA.**

**NICOLLE OLSEN ROJAS**

Trabajo de grado para optar el título de Politóloga.

**HUMBERTO LIBRADO CASTILLO**

Director del trabajo de grado.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA**

**FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y RELACIONES  
INTERNACIONALES**

**CARRERA DE CIENCIA POLITICA**

**BOGOTÁ, D.C.**

**2017.**

# **SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS POLÍTICA.**

<b>Tabla de Contenido</b>	
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I: Estado del arte y marco teórico.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Estado del arte: conceptos, metodologías y disciplinas.....</b>	<b>11</b>
<b>2. Marco Teórico.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Socialización educativa- Socialización política: Socialización político-pedagógica.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Los modos educativos: dominación y la libertad.....</b>	<b>22</b>
<b>2.3 El discurso pedagógico: reglas.....</b>	<b>23</b>
<b>2.4. Praxis Política.....</b>	<b>26</b>
<b>Capitulo II: La gramática del discurso pedagógico en la socialización.....</b>	<b>29</b>
<b>Capitulo III: La praxis política.....</b>	<b>41</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>51</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>56</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>64</b>

## **Introducción.**

La escuela se encuentra inserta en el entramado social y político del ser humano y se ha concebido desde años atrás como el lugar donde educar políticamente al ciudadano desde prácticas verticales y poco democráticas (Restrepo, Ortiz, Parra & Medina, 1998). Sin embargo, han habido cambios introducidos por movimientos políticos como el Movimiento de Renovación Pedagógica de finales de los setenta y la Constitución de 1991, que intentaron superar el pasado autoritario de la función pedagógica, y resaltaron el carácter teórico-práctico que debía asumir la educación (Heredia, 2014). Es así, como, las ciencias sociales y las asignaturas de derechos humanos, constitución política, educación cívica y las competencias ciudadanas ganan espacio en el currículo del Estado y de las instituciones educativas.

La realidad demuestra que la educación y la formación política se está quedando en el plano de la teoría, abandonando en gran parte la práctica (Chaux, Velázquez y Lleras, 2004) , y por ello la sociedad y el gobierno exigen mejores ciudadanos, abogan la responsabilidad y encuentran la respuesta al parecer en las asignaturas de sociales, de ciudadanía, de política, en definitiva en la educación; a la cual se invoca y se aduce como la receta perfecta para salvar la sociedad, como decía William Ospina (2012) en *Carta al maestro desconocido*, uno de sus célebres ensayos.

Todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (formales y no formales) para habilitar como miembros de las instituciones a los individuos, como parte de un proceso cultural de intercambio sin distinción de edad y tiempos, pero con un contenido propio histórico cultural (Restrepo,1998), es lo que se denomina socialización política, así como, “el conjunto de procesos de internalización, objetivación y legitimación del orden social desde el cual se representan y tramitan los intereses individuales y colectivos” (Guzmán y Sánchez, 2003, p.121)

Centrarse en la escuela como espacio privilegiado de socialización política, aunque no único, en tanto, que la familia, los medios, los grupos sociales y demás escenarios de construcción<sup>1</sup> contribuyen a la socialización política del individuo; propone resaltar la escuela, para abordar desde la ciencia política, la relación entre socialización política y praxis política. Este proyecto busca responder la pregunta principal acerca de qué ideas se establecen en el discurso de la educación sobre la socialización política, cómo se despliegan concretamente en el ámbito de la escuela, y si pueden llegar a condicionar o no la praxis política de los jóvenes. Para ello se ha trazado como objetivo principal el análisis del o los discurso(s) de la socialización política que tienen sus actores en la educación media, etapa escolar donde se ubican los jóvenes, y la relación que pueden llegar a ejercer estos discursos en la praxis política; tomando como caso de estudio la institución oficial distrital José Félix Restrepo, en la localidad de San Cristóbal de la ciudad de Bogotá.

Para tal fin, se hizo necesario analizar las reglas del discurso educativo en ciencias sociales y ciencia política en la institución pública; describir las características políticas del modelo de socialización política (discursos y prácticas) desde la enunciación de sus actores en Bogotá: el Ministerio Nacional de Educación, los profesores y los jóvenes; y analizar desde marcos filosóficos y políticos la influencia del discurso en la praxis política de los jóvenes en Bogotá.

La socialización política se ha medido -como podrá constatarse en el estado del arte presentado en este trabajo- con diversas metodologías, conceptualizado a través de diversas disciplinas y categorías, pero poco se ha investigado hacia dentro con una mirada política que pase por la concepción del discurso y de las prácticas pedagógicas como relaciones de poder. Este trabajo

---

<sup>1</sup> Bernardo Angarita (2014) resalta que la configuración de imaginarios políticos y el proceso de formación ciudadana de los jóvenes es fragmentario y complejo, no tienen cierres definitivos, pues se están redefiniendo y reconfigurando por múltiples espacios, como la familia, los grupos de amigos y los medios de comunicación.

propone un diseño metodológico guiado por los aportes de la investigación social cualitativa, que ha sido cada vez más consciente de los retos por producir aportes a profundidad antes que generalizaciones, que permitan reconocer los contextos y las prácticas subjetivas de los actores imposibles de cuantificar y medir, pero posibles de visibilizar. Es un modo, como menciona Galeano (2004) de interiorizar en el contexto de los sujetos y objetos sociales y de sus relaciones y de comprender la realidad social a partir de un proceso histórico construido.

La escogencia de las herramientas se realizó partiendo del modelo interactivo<sup>2</sup> propuesto por Maxwell (1996); la interacción misma de diferentes técnicas corresponde a un objetivo: reducir el riesgo de conclusiones limitadas y lograr una mayor apreciación del fenómeno (Anexo 1). Por ello, se utilizó no solamente el análisis del discurso, sino la observación etnográfica, las entrevistas y los grupos de discusión.

En un primer momento se realizó por la vía del análisis del discurso el estudio “de las construcciones a partir de las cuales, los actores se representan, orientan y dan sentido a sus prácticas” (Hernández, citado en Sandoval y Pochet, 2011, pp.190-191). Este análisis se guio por la propuesta del análisis del discurso pedagógico, que le presta atención al análisis de la producción, reproducción y transformación de la cultura al interior de la escuela (Berstein, 1990). No obstante, el análisis del discurso no sólo fue una herramienta, sino parte del marco teórico para analizar los discursos que proveían información por la aplicación de otros instrumentos. El discurso pedagógico, entendido como principio de otros discursos, que se recontextualiza y se despliegan en la práctica.

---

<sup>2</sup> Se compone de cinco pasos, propósitos, contexto conceptual, preguntas de investigación, métodos y validez. Cada componente tiene la libertad de no ser una guía fija, pero establecer conexiones lógicas entre lo que se desea saber y cómo saberlo de la mejor manera.

La selección de una institución fue intencional para observar la aplicación del discurso, y por ello también fue necesario realizar observación etnográfica. La observación se convirtió en el medio para transitar por la etnografía como herramienta de recolección de datos (Angrosino, 2012), como un insertarse en el fenómeno para rastrear estrategias y prácticas (Gordo y Serrano, 2008) pero, que es siempre insuficiente y debe triangularse con entrevistas y otras técnicas de recolección de información. El sentido político de la etnografía dice Busquets (2000) está en el trasfondo teórico y la posición epistemológica crítica con la que se observa y se escucha la cultura escolar:

La etnografía educativa puede articular el estudio de la organización social del aula y los ambientes de la enseñanza con la interpretación del entramado histórico y cultural y con el modo en el que se construyen el consenso y la lucha por la legitimidad de [las] escuelas (p.36)

Otras herramientas para corroborar información que de las descripciones de la observación se obtenían y buscar otra información que por observación no se conseguía, fueron las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión. El grupo de discusión como herramienta de investigación, a diferencia del grupo focal, permite una discusión llena de significación y no sólo información (Gordo y Serrano, 2008). Con esta herramienta se busca la responsabilidad del grupo en el mantenimiento de una conversación libre que es provocada por el investigador, lo cual la convierte en una herramienta emancipadora y dialógica (Alonso, 1996). Los estudiantes dicen, expresan y manifiestan lo que piensan y sienten desde lo que se les plantea.

La institución fue escogida de carácter oficial, para evidenciar los discursos oficiales de la educación, que en instituciones privadas pueden estar permeados por enfoques diferentes; mientras que en la escuela oficial, hay cierto grado de estandarización de los procesos adelantados por la Secretaria y el Ministerio de Educación. El colegio José Félix Restrepo, ubicado en la localidad de San Cristóbal, en la ciudad de Bogotá, resultó interesante, puesto

que los estudiantes y los maestros, están abiertos a entender y recibir análisis desde la mirada universitaria para nutrir su quehacer pedagógico y entender a los jóvenes.

El colegio está compuesto por cuatro sedes, donde se encuentran los ciclos de educación preescolar, básica y media; tres jornadas: diurna, tarde y nocturna. Es un colegio que está desarrollando constantemente iniciativas y proyectos desde diversos enfoques que se vinculan a lo ambiental, a lo tecnológico, a la construcción de paz, de ciudadanía, a la puesta en marcha de enfoques diferenciales como un proyecto para población ciega, entre otros. Esto le ha merecido reconocimientos, como el premio “Constructores de país en ambientes escolares” de la estrategia Colombia 2020. Su ubicación en el suroriente de la capital, donde lo rodean barrios como las Cruces, San Blas, San Cristóbal Sur, el 20 de Julio, se ha visto afectada por problemas de drogas e inseguridad; es una localidad receptora de desplazados y su cercanía a los cerros ha desplegado invasiones y barrios no legalizados donde la pobreza azota; su cercanía al río Fucha y su problemática medioambiental se suma a algunas de las características donde los jóvenes y el colegio José Félix se desenvuelve.

En este trabajo de grado, el lector podrá encontrar tres capítulos, nutridos de los aportes de la ciencia política, de los aportes de la pedagogía crítica y de la sociología de la educación para estudiar la socialización política de los jóvenes. En el primer capítulo se presentan los aportes al conocimiento por parte de las disciplinas, las metodologías y los conceptos al tema de investigación, agrupadas en un estado del arte. Se presenta además desde Basil Bernstein (2000), Paulo Freire (1990) y Antonio Gramsci (1976) el marco teórico con el que se analizó el fenómeno de estudio. El segundo capítulo, se centra en analizar las reglas del discurso pedagógico propuestas por Basil Bernstein (1990) que se encuentran alojadas en dos discursos principalmente: el del Ministerio Nacional de Educación y el de la Institución Educativa como caso

de estudio. En el tercer capítulo se describe las influencias y hallazgos de la praxis política de los jóvenes de la institución educativa oficial José Félix Restrepo de Bogotá, ubicada en la localidad de San Cristóbal, donde se trabajó con jóvenes del grado noveno. Finalmente, se señalan las conclusiones del trabajo con miras de fortalecer los estudios sobre el tema y la función socializadora de la escuela.

## **Capítulo I: Estado del arte y marco teórico.**

### **1. Estado del arte: conceptos, metodologías y disciplinas.**

Los aportes a la comprensión de los procesos internos de la escuela, de la cultura política de los jóvenes, de los modelos de pedagogía y construcción de ciudadanos, se presentan en este apartado de una forma que se permita reconocer una distinción entre metodologías, entre disciplinas y entre conceptos.

#### **Mirada desde los conceptos:**

##### **Juventud**

Es desde la década de los años ochenta donde en América Latina los jóvenes son pensados como categoría de investigación social (Perea, 2000). El énfasis puesto en los noventa evidenciado en el volumen de investigaciones cercano al 92% (Escobar, 2004), surge a la par de nuevos enfoques: jóvenes, arte y culturas<sup>3</sup>, y la dupla que llama en particular la atención: jóvenes y educación<sup>4</sup>, ampliando las investigaciones circunscritas a “jóvenes y conflicto”, desde donde mayoritariamente se ha investigado lo juvenil en Colombia.

El documento *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003* destaca que después de la Constitución del 91 la categoría jóvenes-política se investiga con una mirada puesta en lo institucional, inclusive desde la escuela. El eje jóvenes y educación se nutre de investigaciones producto de la moralidad social que se va a construir al eclipsar

---

<sup>3</sup> En este campo están los trabajos de Marco Raúl Mejía, German Muñoz Gonzales, José Fernando Serrano, Elsa Castañeda, Carlos Mario Perea, entre otros que se encuentran en Herrera, M.C., Pinilla, A.V., Díaz, C.J., Infante, R. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Expresión de distanciamiento del modelo tradicional de relación entre el sujeto y el Estado por los mecanismos de participación, sino de producción de contracultura.

<sup>4</sup> En el estado del arte de Serrano, el asunto de la apatía en los jóvenes viene dado entre varias dicotomías, por los espacios de socialización de este grupo social. Serrano, J. F (Coord.) (2000). *Estado del arte sobre juventud para la formulación de la política y modelos de intervención para la juventud*. Bogotá: Universidad Central de Colombia.

la educación como garante de movilidad social fruto de los procesos modernizadores económicos de los países. Una falacia confirmada (Acosta, Cubides y Galindo, 2011). La educación y la etapa universitaria dejaron de ser ámbitos centrales de la construcción de lo juvenil, de la denominada moratoria social, donde se alargaba, se postergaba, se expandía la asunción de responsabilidades económicas, familiares, laborales; esto es consecuencia de políticas neoliberales educativas introducidas y de la reducción del espacio de los jóvenes para ser eso: jóvenes.

### **Cultura Política y Educación**

Los estudios de la ciencia política behaviorista de los años 60's de Gabriel Almond y Sidney Verba (2007) brindaron categorías o niveles desde los cuales se podía clasificar la cultura política como mejor o peor que otra. Este tipo de estudios según Bertrand Badie (1993) redujo la cultura política al análisis comportamental y no al de las significaciones, y se han encargado de monopolizar la visión de un tipo particular de cultura política que es la que colinde mejor con los valores del sistema político democrático en estos casos.

Desde una visión más latinoamericanista sobre los estudios de cultura política, Oscar Landi (1988) resalta el papel de los discursos y creencias como producto de los conflictos por la hegemonía; así, la cultura es política, por cuanto la definen "sujetos autorizados".

Pero se ha ido más allá, por ejemplo, al nivel de las subjetividades políticas. Este es uno de los conceptos al interior de los estudios de cultura política por los cuales se ha indagado en los jóvenes sobre aquello que ellos piensan y a partir de lo cual reciben o rechazan información y modifican o no sus comportamientos y actitudes, demostrando que por ejemplo la subjetividad y la diversidad, se construyen en la escuela en una relación permanente escuela-joven y no son una situación a priori (IDEP,2015). Para Santamaría (2012) en un estudio de igual intención realizado en Zipaquirá esas

subjetividades políticas débiles denotan que la educación es muy formal y poco práctica.

Lo anterior lleva a preguntarse ¿por qué pasa esto en Colombia, por qué el formalismo?. En este sentido, Vargas (2013) afirma que el concepto de ciudadanía es producto de un abordaje operativista y minimalista de la noción de ciudadanía, que surge como resultado de una implementación vertical “top down”, donde actores internacionales económicos y nacionales políticos tienen discursos ya delimitados sobre el proceso de formación de los ciudadanos.

### **Prácticas políticas y praxis política.**

El último concepto que interesa abordar aquí, es la comprensión por dos categorías, la praxis política y las prácticas políticas, que se ha hecho sobre los jóvenes.

El desencantamiento con la política y el apolitismo juvenil, no son sólo conceptos que se han usado desde la investigación para tachar a los jóvenes, sino desde los espacios institucionales que construyen andamiajes para su desarrollo político: las políticas públicas. (Acosta, Cubides y Galindo, 2011; Barbero, 1998; Galindo, 2015)

Uno de los limitantes, es que se equipara “participación política” con “prácticas políticas”, afirmación que toma en cuenta sólo a los movimientos organizados, asociaciones, partidos políticos, acciones como votar, todos estos espacios tradicionales de lo político, y se invisibiliza la re-significación que los jóvenes han hecho sobre la política. (Marín y Uribe, 2015; Galindo, 2015). Esta re-significación, muestra de que “entre los jóvenes no hay territorios acotados para la lucha o el debate político” (Barbero, 1998, p. 35), es sinónimo hoy de nuevas prácticas políticas que incluyen lo artístico, lo deportivo, lo cultural, lo social, lo económico, lo ecológico y lo virtual.

Lo político de las prácticas se encuentra entonces no sólo en que tienen que ver con lo cultural e ideológico, sino que son producto de una incidencia

consciente sobre las relaciones de poder, sobre el contexto, sobre la realidad; son una forma de expresión política.

Sin embargo, el concepto de praxis política no está circunscrito y no es sinónimo de práctica política. La praxis política es un concepto político pero filosófico también, y no se reduce sólo al actuar sino a la conciencia política del sujeto, de los jóvenes en este caso, que experimenta contradicciones y llamamientos sobre su proceso político y su constitución política como sujeto. Por ello, el llamado a revisar las formas de construcción de la subjetividad política.

### **Abordaje metodológico.**

El uso, predominancia, complementariedad de determinados enfoques metodológicos, así como herramientas de investigación, han constatado que cuando se investiga la juventud predominan los enfoques cualitativos (Acosta, 2015). Aunque no siempre. Las investigaciones han intentado también abordajes cuantitativos, etnográficos, y la mezcla de herramientas y técnicas donde la entrevista no sea la única forma de extraer información.

El estudio tal vez de mayor relevancia sobre la relación educación y política, en el campo de la educación ciudadana, fue el Estudio Nacional de Caso realizado entre 1994 y 1999, su objetivo era principalmente medir en un estudio comparativo el grado en el que se encontraba la educación cívica por medio de una revisión bibliográfica, paneles y talleres con docentes en una primera instancia y luego realizar una encuesta representativa a 5.047 jóvenes para examinar conocimientos, conceptos y actitudes relacionados con lo político (democracia, cohesión, identidad nacional) (Torney-Purta, Schwille y Amadeo, 2001).

La metodología propuesta en el estudio anterior por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo IEA (cifras en inglés) privilegió un estudio cuantitativo; arrojó conclusiones sobre las incongruencias

entre la práctica cotidiana y el saber de lo cívico de los estudiantes, donde existe una tendencia marcada a separar, lo que se sabe, de lo que se cree y lo que se practica. Las críticas que nacieron a este estudio, se refirieron, por un lado, a la poca profundidad y necesidad de complementar este tipo de estudios con técnicas de tipo cualitativo, y a la organización IEA que es ajena a los contextos sociales y culturales de Colombia (Herrera, 2005).

Y por otro lado, a la afirmación que desde la presente investigación se realiza sobre la prevalencia de niveles de inteligencia cívica sobre contextos familiares, educativos, de la escuela, con escalas unidimensionales y circunscritas al modelo actitudinal de cultura política, adicional a una muestra descontextualizada reflejada del Estudio de Caso, al ser Colombia y Chile los únicos países latinoamericanos en este.

Bogotá realizó un estudio por parte de la Secretaria de Educación (2001) bajo el modelo de análisis de estadios morales de Kohlberg<sup>5</sup> que de nuevo miden la ciudadanía desde una valoración moral de actuar en la sociedad. Las recomendaciones del estudio a las instituciones educativas se centran al final en poner en práctica en la escuela dilemas morales y continuar evaluando la institución educativa. Estas evaluaciones son transversales a otras áreas temáticas, ciencias naturales, matemáticas, entre otras y están sujetas a incentivos como subir las matriculas o recibir bonificación para los colegios que las lleven a cabo. Estos estudios deberían permitir transcender de la medición del incremento o decrecimiento de un número en el ranking a la indagación sobre las razones que propician la mejora en los colegios (Osorio, Maldonado y Rodríguez, 2012), y tener en cuenta en sus análisis, las diferencias sociales, regionales, culturales y económicas de las instituciones (Vargas, 2013).

---

<sup>5</sup> Para Kohlberg es posible medir los estadios morales de un individuo en una escala de uno a seis, donde el estadio 1 es el más bajo. Se pasa de estadios preconvencionales, convencionales hasta posconvencionales, asociados a la autonomía. *Ibíd.*, p. 42.46.

Por razones como las mencionadas anteriormente sobre la predefinición de los conceptos, se resalta aquí el trabajo *La educación en Colombia saberes técnicos y políticos 1978-1994*, que, desde la metodología del análisis del discurso, en especial del texto escrito en revistas reconocidas sobre educación y pedagogía de actores como el sindicato de maestros, el gobierno nacional, ONGs y organismos internacionales implicados en la creación de conocimiento sobre este tema, permiten comprender el rol y la función que le otorgan estos actores a la educación en Colombia. Esta metodología le permitió divulgar a María Isabel Heredia (2014) a partir de categorías como saber-poder de Foucault, el discurso del saber y la técnica en la educación.

### **Mirada desde las disciplinas y subdisciplinas.**

Existen registros acerca de cómo, a través del contenido de la enseñanza, la iniciación en ciertas formas de participación y el aprendizaje de ciertos tipos de relaciones sociales, que propone Annick Percherón (1984), se pueden analizar las relaciones escuela y socialización política, una propuesta que viene desde la sociología y que en los años noventa la ciencia política reconocía dentro del análisis de la cultura política, aunque sin categorías respectivas.

Sin lugar a dudas el campo que se reconoce ha producido más investigación desde una disciplina es la pedagogía, con su subdisciplina la pedagogía crítica. Los estudios de Martha Cecilia Herrera (2001) y su grupo de investigación *Educación y Cultura*, han producido investigaciones y reflexiones en torno a la educación, que condensan los aportes de varios investigadores que se fundamentan principalmente en diagnósticos sobre la educación y la cultura política.

La relación entre la escuela y los jóvenes ha dado estudios muy interesantes, sobre las prácticas autoritarias y la persistencia de modelos de instrucción tradicionales, que chocan con la heterogeneidad de estos sujetos

sociales como lo son los jóvenes (Tenti, 2000), con modelos autoritarios verticales (Cajiao, 1996) que utilizan libros, manuales y cartillas descontextualizados, y con prácticas malversadas y superficialmente democráticas como el Gobierno Escolar y la elección de personero que poco reflejan para los jóvenes un ejercicio democrático y político en su sentido más amplio

Por ello se recoge el estudio de Francisco Gutiérrez Sanín (citado en Herrera, 2005) quien a través de la revisión de 50 Manuales de Convivencia encuentra la docilidad y sumisión del estudiante por el énfasis puesto en el control personal, un autoritarismo presente leguleyo disfrazado de derecho y una relación vertical entre los alumnos y el profesorado. Aún a pesar de dejar de lado prácticas hegemónicas de educación como el Manual de Urbanidad de Carreño, que proponía un modelo canónico de ciudadano, los manuales siguen permeados de él.<sup>6</sup>

José Cabrera Paz (1998) al analizar el gobierno escolar, destaca que la relación entre el papel desempeñado por los roles de cada actor y el lugar que se le otorga, es muy distante por la tipificación ideal que no se cumple en la escuela; el gobierno escolar nace para democratizar la escuela, llevar los mecanismos de participación al colegio en una praxis político-pedagógica pero, según Francisco Cajiao (1993), a pesar de que entregó responsabilidades no realizó modificaciones sobre temas estructurales de la escuela así como otros mecanismos rituales democráticos; lo anterior para Álvaro Rodríguez (1998) “deja incólume la situación socio-política de la escuela” (p. 10).

---

<sup>6</sup> Gabriel Restrepo sobre el Manual de Urbanidad de Carreño destaca que los modos de socialización política han correspondido históricamente a formar un tipo de ciudadano que se refleja con los procesos políticos del país. Así el Manual de Urbanidad de Carreño represento la unión Iglesia-Estado, moralidad y civilidad para formar a los ciudadanos. En Restrepo, G. (2001). El remedo, el remiendo y el simulacro en la relación saber y poder. En Herrera, M. C y Díaz, C. J. (comp). (2001). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (pp. 243-261), Bogotá, Colombia: UPN-Plaza &Janés.

Humberto Cubides (2001) en su estudio sobre el gobierno escolar y la educación ciudadana, descubre las extremas desigualdades de poder de los actores en la educación en Bogotá por normas rígidas y jerárquicas; afirmación que Aguilar y Betancourt (2000) corroboran en su estudio sobre instituciones educativas en Bogotá, en el cual concluyen que la cultura política democrática en la escuela es un proceso en contravía de las características estructurales de la escuela.

La sociología y su subdisciplina, la sociología de la educación, tienen como referente al colombiano Rodrigo Parra Sandoval que en su obra *Escuela y Modernidad en Colombia* (1996) merecedora del Premio Interamericano de Educación Andrés Bello de la OEA, recorrió la escuela rural y urbana en Colombia como investigador independiente, centrándose en los maestros y los estudiantes al destacar el vaciamiento de la escuela; el pacto fáustico que realizó con la modernidad, al privilegiar la transmisión memorística del conocimiento en detrimento de su creación; y la falacia democrática de *saber pero no hacer*. Los estudios de Parra Sandoval se cimientan desde la etnografía y las herramientas autobiográficas como los relatos de vida y los diarios de campo, que se constituyen como ejercicios realizados por los mismos actores de la escuela como investigadores de su realidad.

Por último, se rescatan los aportes de la sociología de la educación de Parra, que se relacionan con las investigaciones que desde la sociología del poder Gabriel Restrepo (1998) realizó en tres tomos del libro *Saber y Poder: socialización política y educativa de los colombianos*, quien se dedicó a describir los siete modelos de socialización política que se han dado en Colombia y reflejan modos de ser y comprender al ciudadano por unos paradigmas que se configuran en lo político y en lo educativo. Así, desde los procesos políticos como la regeneración, el movimiento pedagógico, la constitución del 91 entre otros, tenemos los modelos: indígena, colonial, señorial republicano, el higienista, el tecnocrático, cibernético y el

“democrático”. Esta descripción de Restrepo, si bien parte del modelo de socialización educativa, hace mayor énfasis en una construcción del ciudadano en el tiempo, lo cual es importante culturalmente, pero no tiene en cuenta el carácter diferencial de los sujetos en este proceso y del papel que juegan otros actores, como los profesores, en el modelo educativo, como lo recomienda Parra Sandoval (1982).

## **2. Marco Teórico**

### **2.1 Socialización educativa- Socialización política: Socialización político-pedagógica.**

La apuesta inicial por comprender la socialización del sujeto provino del campo de la sociología de la educación, quien entendió que ésta era un proceso de inserción y adaptación del individuo a las estructuras colectivas del mundo y sus actores, es decir, a la sociedad. Éste proceso así enunciado es colocado al mismo nivel del control social, en tanto prepara al sujeto para ser y hacer dentro de las normas de la sociedad. (Camargo, 1984). Estas son las posiciones, por ejemplo, de una tradición de la sociología estructural-funcionalista que concibe la socialización, como la reproducción de las normas, valores, pautas, costumbres y tradiciones de una generación a otra, con el objetivo de mantener el orden de los sistemas sociales y eventualmente su cambio. (Durkeihm, 2009; Parsons, 1976).

Estas miradas deterministas al proceso de socialización política han sido refutadas por una ola de estudios críticos y emancipadores que reconocen la otra cara de la socialización política, en tanto, puede buscar resistir, cambiar, develar y transformar las relaciones de poder. (Parra, 1996; Freire; 1990; Giroux, 2000; Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012).

La comprensión de la socialización adjetivándola como política, se deriva de “considerar que toda concepción, perspectiva y práctica social que puede ser caracterizada como política es producto de un aprendizaje” (Palacios y Herrera, 2013, p.421). Por ello, la categoría de socialización política no puede desprenderse de los procesos de enseñanza formales e informales.

Como proceso, la socialización remite a la articulación de momentos y espacios provistos de agentes y mecanismos que permiten aprehender el mundo, dentro de los cuales tradicionalmente son considerados como más importantes la familia, la escuela y los grupos sociales, empero, no son los únicos; están hoy los mass media, la publicidad, el barrio, la cuadra, lo cultural,

entre otros ejerciendo influencia. (Barbero, 1998). Sin embargo, sí es la escuela un espacio protagonista y fundamental, que para Acosta (2015) es gubernamental y biopolítico, y por ello su centralidad. La biopolítica y la gubernamentalidad son conceptos foucaultianos, usados por Acosta para afirmar que el espacio por el cual es irrenunciable pasar, es la escuela.” Nada más explícitamente gubernamental y biopolítico que las tecnologías que disciplinan y/o controlan el conjunto de las fuerzas humanas: mente y cuerpo en los espacios familiares y escolares, esa policía social denominada pedagogía a la que se somete a infantes y jóvenes”. (Acosta, 2015, p.12)

Este entendimiento de la socialización política como un proceso donde intervienen más actores en el espacio social, se da también al interior de la escuela. Rodrigo Parra Sandoval (1982) invalida la idea de la escuela como transmisora de una única cultura, ideas de la ciencia política behaviorista por ejemplo de Almond y Verba (2007). Parra propone entender la escuela, como un espacio diverso de agentes -educadores y estudiantes-, cada uno con visiones de mundo e historias de vida diferentes, que los hace interpretes activos o no del discurso escolar.

Por eso conocer realmente la naturaleza y el carácter del proceso de socialización realizado por cualquier sistema educativo implica, en buena medida, estudiar la institución escolar en su cotidianidad, en su y con su contexto social y cultural, y desde la perspectiva de cada uno de sus actores. (Parra y Zubieta, 1982, p. 10)

Para Parra Sandoval (1996), analizar el proceso de socialización educativa corresponde prácticamente a armar una sociología de la educación, que dé cuenta del discurso escolar, de sus actores, los profesores y los estudiantes; cada uno con unas maneras y formas de interpretar el mundo, condicionadas por el tiempo mestizo de la escuela colombiana, es decir, la imbricación de tiempos de modernidad (nuevas formas de pedagogía) con

aspectos de tiempos premodernos (castigos y lineamientos), y de los mecanismos reproductores o transformadores de la realidad educativa.

La socialización política-educativa, es entonces, una categoría de investigación, que supone, considerar la subordinación de los sistemas de enseñanza a las distribuciones del poder (Foucault, citado en Díaz, 2001) para resaltar la importancia de la escuela y la educación como un espacio político primordial, donde se construyen maneras de pensar, sentir y actuar.

## **2.2 Los modos educativos: dominación y la libertad**

Freire (1990) por medio de dos prácticas antagónicas no siempre evidentes en la socialización educativa, denominadas como dos de obras *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la liberación*, resaltó el carácter dominador que adquiere la educación cuando convierte a los sujetos “en objetos pasivos de la acción de los educadores, en tanto no se les llama a participar en el proceso de su aprendizaje, sino que se les rellena con las palabras” (115). En prácticas de este estilo, las estructuras sociales no se ponen en discusión y se trata de impartir una especie de falsa conciencia, prescrita desde sus inicios.

Toda prescripción es la imposición de la opción de una conciencia a otra. De ahí el sentido alienante de las prescripciones que transforman a la conciencia receptora en lo que hemos denominado como conciencia que “aloja” la conciencia opresora. Por esto, el comportamiento de los oprimidos es un comportamiento prescrito. Se conforma en base a pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores (Freire, 1999, p.37).

Por el contrario, la pedagogía de la liberación concibe el educar invitando a los educandos (sujetos) a desconocer y descubrir críticamente la realidad, volviendo la transferencia de conocimiento hacia otros un acto mismo de conocimiento. Freire (1979) propone la educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 7). Hay un imperativo educativo que es la praxis política, la necesidad de pensar y hacer para

aprender a ser. De alfabetizar políticamente<sup>7</sup>. Este concebir dialoga con la perspectiva del filósofo de la praxis por excelencia, Jhon Dewey (2004) para quien la educación es una experiencia con criterios, porque no toda experiencia es educadora y no toda educación se somete a la experiencia, a la práctica de verdaderamente hacer , y no pretender hacer.

El imperativo de la educación como práctica de la libertad es irrealizable al margen del diálogo y de la dialéctica entre educador-educandos, a través de esta práctica de libertad, el educador deja de ser tal no porque desaparezca su figura, al contrario, "debe estar dispuesto a morir en tanto educador exclusivo de los educandos" (Freire, 1999, p. 119), permitiendo a los educandos ser educadores y autoeducadores. Según esta concepción de Freire, se trata de jamás exagerar la presencia transformando la presencia en la sombra de los educandos. La construcción de una educación para la libertad, críticamente política, que lleve a una praxis política, necesita de una educación dialógica que no sacrifica ni la acción, ni la reflexión.

### **2.3 El discurso pedagógico: reglas.**

Tanto para Parra Sandoval (1982) como para Freire (1990) en la educación, es el lenguaje y el discurso, los mecanismos socializadores por excelencia. Un discurso que puede ser comprendido ya no sólo desde su lógica material sino desde su concepción y enunciación, sus fines, su grado de verdad, su nivel de adoctrinamiento, de transmisión de conocimientos o de transformación. La perspectiva que analistas del discurso como Foucault tenían.

La producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (Foucault, 1973, p. 14).

---

<sup>7</sup> Dice Freire, si analfabeta es aquel que no sabe leer ni escribir, analfabeto político es aquel que no sabe leer las condiciones de las relaciones de la humanidad con el mundo y escapa a las realidades perdiéndose en concepciones abstractas del mundo. Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura poder y liberación*. Barcelona: Paidós.

Michell Foucault nos recuerda que la verdad epistemológica no se encuentra desvinculada de las relaciones de poder, y se desarrolla mediante el ejercicio del mismo para legitimar la verdad y el saber sobre algo y posteriores actos de poder (Ball, 1993). La abstracción de actos concretos de poder en el discurso pedagógico hace parte de una gramática del discurso. El discurso entonces no tiene discurso propio (Berstein, 2000). Basil Berstein, considera “que el discurso pedagógico es un principio. Es el principio por medio del cual los discursos son apropiados y relacionados entre sí para efectos de su transmisión y aprendizaje selectivo” (p.24), es, el medio por el cual se produce, se transmite y se reproduce la cultura: conciencia y práctica (Berstein, 1990).

Este sociólogo, que se especializó en el análisis y la creación de unas teorías que explicaran el funcionamiento de los discursos en el campo educativo, como un contexto reproductor de la cultura, analiza los códigos, reglas y mecanismos que conforman lo que denomina la gramática pedagógica, una gramática que devela el discurso del poder (Díaz, 2001).

La gramática del dispositivo pedagógico consiste en tres reglas relacionadas entre sí y organizadas jerárquicamente: las reglas distributivas, que se encargan de la elaboración del discurso, del control entre lo impensable y lo pensable, la distribución entre quién puede distribuir qué y a quién; las reglas recontextualizadoras, donde existe tanto un discurso instructivo (conocimientos) como un discurso regulador (del orden social), en el que los conocimientos y habilidades (materias, asignaturas, competencias ciudadanas) se subordinan al orden social, y de esta manera se enseñan dentro de él. Sin embargo, puede haber cambios, producto del encuentro de discursos, el oficial y el del maestro.

Por último, se encuentran las reglas evaluativas, aquellas que regulan la práctica pedagógica, en tiempos y espacios definidos (edades y cursos). Tanto para Foucault como para Berstein, la evaluación es el momento donde las anteriores reglas se hacen práctica para desarrollar el poder.

**Tabla 1. Reglas del dispositivo pedagógico**

<b>Reglas</b>	<b>Campos</b>	<b>Procesos</b>
Reglas distributivas	Producción del discurso	Creación
Reglas recontextualizadoras	Recontextualización	Transmisión
Reglas evaluadoras	Reproducción	Adquisición

Fuente: Basil Bernstein (1990).

“En otras palabras, el discurso pedagógico podría constituirse como una región práctica/discursiva, la cual institucionaliza límites, reglas específicas y principios (principios regulativos e instruccionales)” (Díaz, 2011, p. 89). El discurso pedagógico se constituye entonces como práctica del poder (Restrepo et al., 1998; Díaz, 2001).

Un ejemplo de ilustración sobre el dispositivo pedagógico es el rol del maestro en la socialización educativa del joven:

Aparentemente, este maestro es un sujeto autónomo y unificado. Pero cuando se reflexiona sobre las condiciones de producción de sus enunciados, cuando se analizan las posiciones que ocupa en la relación pedagógica, es posible confirmar la alienación de su palabra (...) Su palabra es asumida desde un orden simbólico, desde un sistema de producción de significados, desde principios de poder-control y desde un sistema que regula (...) el monopolio de lo que puede ser dicho (Díaz, 2001, p.185).

La producción del conocimiento es entonces la primera de las reglas que estipula el orden de las enseñanzas, de las habilidades y su contenido. La recontextualización está subordinada a la producción y es regulada por diversas agencias y prácticas que pueden ir o no en contra de la primera regla, y puede en ciertos períodos cambiar o no.<sup>8</sup> Tal transformación depende de si existe el espacio o la posibilidad de crear ese espacio. La evaluación, es la última de las reglas, que depende de las dos anteriores en este dispositivo jerarquizado y es

---

<sup>8</sup> Para Berstein, los programas que entran a las instituciones educativas producto de agencias del gobierno o de organizaciones de la sociedad civil, pueden reorientar o legitimar el discurso pedagógico, en tanto que ahora hacen parte del dispositivo pedagógico y tienen acceso al cambio o reproducción del discurso.

donde se materializa al sujeto como objeto de poder. Sin embargo, el maestro hoy ha demostrado su capacidad de desposicionamiento del discurso de arriba y su apuesta por otro tipo de educación. (Freire, 1990; Parra, 1996). Es por esto, que la escuela como espacio político no puede entenderse exclusivamente a la luz de teorías de la reproducción, que anulan el potencial político de la escuela misma y sus actores, para descentrar el discurso.

#### **2.4. Praxis Política.**

La consideración de la socialización política como un proceso que se desarrolla en el marco de un espacio micro-político denominado escuela, por medio del cual el discurso pedagógico se inserta con sus reglas y límites para transformar o reproducir la cultura, es la apuesta que se presenta hasta el momento. Las consecuencias de esta transformación o reproducción de la cultura en lo que se ha decidido denominar praxis política, sin embargo, no están del todo claras.

Antonio Gramsci, un pensador cerdeño, italiano, hizo tal vez uno de los mayores aportes en el marco de la filosofía y la teoría política marxista, actualizada y redefinida a partir de conceptos como “hegemonía”, “contrahegemonía” y “filosofía de la praxis”, que combatieron el determinismo histórico y el fatalismo marxista y produjeron una crítica de la realidad y un corpus teórico, para entender no sólo la hegemonía sino a su vez la contrahegemonía (Gadotti, 2012).

La hegemonía para Gramsci, es una relación dominación/subordinación que se da en el campo de las ideas y de los significados, es decir, de las conciencias de las personas como sentido de la realidad y la conciencia propia (Suárez, 2012). A diferencia del marxismo clásico, Gramsci sitúa la dominación en el campo de la superestructura, de las ideologías, pero, sobre todo, en el campo de lo cultural; capaz de instalar un sentido común, de lo cotidiano en la vida de los sujetos (Hillet, 2012). A partir de allí, es que el concepto de hegemonía excede al de ideología e implique revisar los lugares de

construcción de lo cultural y los espacios de creación de modos de pensar y actuar.

Con respecto a la contrahegemonía, que es el concepto antitético u opuesto del anterior, a partir de ella, se puede luchar por una conciencia crítica, con un sentido de lo práctico, orientado a la acción que atraviese lo cultural; apunta Gramsci que:

La comprensión crítica de uno mismo se obtiene, pues, a través de una lucha de hegemonías políticas, de direcciones contrastantes, primero en el campo de la ética, después en el de la política para llegar a una elaboración superior de la propia concepción de lo real. (...). La conciencia de formar parte de una determinada fuerza hegemónica (es decir, la conciencia política) es la primera fase para una ulterior y progresiva autoconciencia, en la que la teoría y la práctica se unifican finalmente” (Gramsci, 1976, p. 24)

La filosofía de la praxis o de la práctica se presenta entonces como una reflexión, un método, una decisión, una concientización, una crítica negativa pero también positiva, que empuje a la acción, con un sentido político, con los inicios de la voluntad para la creación de conciencia. “La filosofía de la praxis tiene que presentarse inicialmente con actitud polémica y crítica, como superación del modo de pensar precedente y del pensamiento concreto (o mundo cultural) existente” (Gramsci, 1984, p. 70).

El término praxis política, invita a explorar el significado teórico y práctico de la acción política. La praxis es, ante todo, una unidad dialógica, que no puede considerar el pensar como una actitud menor al actuar. Al contrario es el inicio de un proceso y proyecto político del sujeto. Es así como “se puede demostrar que la elección y la crítica, de una concepción del mundo constituyen también un hecho político” (Gramsci, 1976, p. 16).

Este interés y voluntad por la creación de conciencia y el actuar, son las que definen el carácter político de la filosofía de la praxis y las que crean una auténtica praxis política. Praxis política que no existe en sentido metafísico, ni determinista, no ocurre mecánicamente, sino que se construye en los sujetos y

como construcción implica distención y acciones desde el sujeto o desde otros<sup>9</sup>, dentro de lugares como la escuela, por ejemplo.

La praxis educativa es entonces praxis política si es acción y reflexión al interior de la escuela y fuera de ella. Esa fue la perspectiva de Gramsci, quien entendía como una auténtica praxis de lo político, aquella que no es indiferente y que enuncia una nueva gramática alejada de la hegemónica con la que el discurso y lenguaje de las clases dominantes dirigen culturalmente e ideológicamente la sociedad, reproduciendo la subalternidad y la no-praxis política.

La praxis política, no adquiere sentido, ni forma, si no “está orientada mediante metodologías y estrategias de conocimiento que para Gramsci atravesaban el arte de lo político “para despertar interés por la realidad efectiva y suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas” (Gramsci, citado en Suárez, 2012). Esta búsqueda por lo político, cobraría su sentido, en la medida que se orientará hacia la construcción de una conciencia crítica del sujeto y por ello su relación con las teorías del agente o el sujeto<sup>10</sup>.

Esta praxis política haya su espacio en los sujetos y en los espacios. La socialización política puede entonces ser configuradora de la subjetividad e identidad de los sujetos. (Alvarado, Ospina-Alvarado, & García, 2012; Palacios-Mena & Herrera-González, 2013). Estas identidades y subjetividades de los sujetos, son las que se convierten en móviles para la transformación de la realidad y del poder. Es decir, que la identidad y subjetividad como formas de expresión de los jóvenes pueden llegar a coincidir con apuestas políticas materiales o un ejercicio de cultura política, “cargados de sentidos políticos conscientes de transformación” (Acosta, 2015 p. 53).

---

<sup>9</sup> No es interés profundizar en la categoría de intelectual orgánico de Gramsci, pero para este, aquellos hombres o mujeres que contribuyen en la elaboración del pensamiento filosófico, cultural, político e intelectual de las clases subalternas o de las clases dominantes y que crean un nuevo bloque histórico o lo reproducen. Es decir, pueden crear hegemonía o contrahegemonía. Hugues, P. (1985). *Gramsci y el bloque histórico*, México: Siglo XX editores

<sup>10</sup> En Suárez, D. Se encuentra una relación con Antony Giddens y la teoría de la estructuración del agente social.

## **Capítulo II: La gramática del discurso pedagógico en la socialización**

El discurso pedagógico entendido como el principio de otros discursos, es la imbricación, superposición, hegemonía o cambio entre tres campos del discurso: producción, recontextualización y evaluación (Tabla 1), que se disputan también entre tres discursos que se analizan aquí: el del Ministerio Nacional de Educación, el de los maestros y el de los alumnos.

La gramática del discurso como lo señala Berstein, no se agota en la producción del conocimiento, sino en los cambios que surgen de él, producto también de los espacios que dejan los creadores de la política educativa para recontextualizar el discurso. Ese es el espacio de la institución educativa, de los maestros, de los textos, de los alumnos, que puede o no ser aprovechado por ellos y que está determinado por las subjetividades, conciencias, formas de ver y entender el mundo escolar, que se aplican en la práctica.

Se denomina como primer discurso socializador el producido por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), enunciador y evaluador de las normas que fijan los límites desde dónde puede regular y ejercer él su jurisdicción sobre las prácticas y discursos socializadores y hasta dónde empieza la autonomía de la institución educativa. El segundo discurso es el de los maestros que ocurre en las aulas, allí donde el discurso cobra vida, se recontextualiza y es evaluado en un tercer discurso: el de los estudiantes.

Para llevar a cabo este proceso, se tomó como caso de estudio un colegio público en la ciudad de Bogotá, el Colegio José Félix Restrepo, ubicado en la localidad de San Cristóbal, al suroriente de Bogotá, que permitió gracias a la disposición de sus directivas y el profesor y coordinador del área de Sociales previo permiso solicitado por carta , desarrollar un trabajo investigativo al interior de sus aulas principalmente en uno de los cursos del grado noveno, con el profesor de sociales y 35 jóvenes estudiantes, mujeres y hombres que se ubican bajo la categoría de joven y estudian en la jornada de la tarde. Al interior

de las instalaciones del colegio, por medio del análisis documental, la observación participativa dentro de las clases, entrevistas y la aplicación de 2 grupos de discusión se rastreó el segundo discurso pedagógico que dentro del proceso socializador político de los estudiantes se despliega, por medio de profesores, programas, textos, normas sociales, prácticas pedagógicas y conocimientos y el resultado de ello en un tercer discurso, el de ellos.

Por medio de la expedición de la Ley General de Educación 115 de 1994; los lineamientos curriculares en ciencias sociales y constitución y los decretos que determinan la organización del currículo, como el 1860 de 1994; el MEN, regula el campo de la producción del discurso. Estos lineamientos de las ciencias sociales han sido y son más directos que el de otras áreas como las matemáticas, la informática, la educación física<sup>11</sup> y las ciencias naturales, puesto que si bien en todas estas hay una responsabilidad de formar al ciudadano, para el MEN es imperativo, por sobretodo, que “la formación de conciencia y hábitos ciudadanos”<sup>12</sup> “se articule a las ciencias sociales. Esta afirmación por parte del Ministerio, enuncia y pone el acento político de sus intereses, en lo que este entiende por socialización política y la forma en que pretende desarrollarla, a través de la ciencia social.

La especialización de las ciencias sociales o de la ciencia política como área de conocimiento encargada del aprendizaje de ser ciudadano, es la fijación y creación de la disciplina como un campo de saber en la distribución de conocimientos “pensables” a diferencias de los conocimientos “impensables” entendiendo por impensable/pensable la posibilidad o no de enseñarlos en un momento determinado, pero también la definición de unos campos de saber legítimos o verdaderos (Ball, 1993). “De alguna manera la escuela oficial, nació, para modelar unas conductas, para estandarizar el pensamiento, la información,

---

<sup>11</sup> Existe estudios sobre la intencionalidad de la docilidad de los cuerpos y la formación para el trabajo desde la educación física. Esa es la posición por ejemplo de Foucault sobre la domesticación del cuerpo y del sí.

<sup>12</sup> Lineamiento curricular de Constitución

para que los chicos hicieran lo mismo”. (Profesor, entrevista personal, 30 de Marzo del 2017)

Hoy a diferencia de 30 años atrás parece ser que la escuela está cambiando y es “pensable” o “posible” enseñar sobre las marchas y la protesta pacífica como mecanismos de participación, o de los usos y abusos del poder y del funcionamiento del Estado, relegado antes a expertos de la política, porque lo que constituye “lo pensable” y “lo impensable”, la forma de su regulación, la composición social de sus agentes, varía de una situación histórica a otra” (Berstein, 1990, p. 132). El nuevo momento hoy, dice estar en:

El aporte de la escuela debe hacerse a tres niveles: la promoción de una subjetividad democrática, la contribución en consolidar una cultura política acorde con la democracia y el conocimiento básico de las instituciones. Por obra de la escuela, los futuros o actuales ciudadanos habrán de moverse en estos niveles con suficiencia. (Lineamiento curricular Constitución)

Sin embargo, la situación histórica ha avanzado aparentemente fuera de este primer discurso, denominado, discurso oficial, porque la distribución y especialización de los conocimientos y de las prácticas están anquilosadas aun revisando las leyes y lineamientos, en la enseñanza tradicional de: los valores, la moralidad, el respeto, la participación formal -en espacios tradicionales como los partidos políticos-<sup>13</sup>; la enseñanza de una historia lineal. La reducida atención al área de ciencias sociales desde mitad de los años 80, aglutinó y redujo el saber de áreas como la historia, la política y la geografía en un área en aras de una llamada interdisciplinariedad, que se ha quedado corta.

---

<sup>13</sup> Dice el lineamiento en constitución y democracia, sobre los partidos: “La competencia interpartidista es fundamental para la democracia, porque a través de ella el ciudadano realiza su libertad de optar por lo que a su juicio es lo mejor para todos”, en ellos, “los ciudadanos pueden intervenir en la construcción de un sentido compartido sobre los fines de la convivencia y los medios más aptos para conquistarlos”. No hay sin embargo referencias a los grupos, colectivos u otros espacios de diversa índole, que dejan aprendizajes políticos que construyen y expresan al sujeto, en lo que enuncia el Ministerio.

Las reglas distributivas, produjeron entonces desde los noventa en adelante cátedras de remedio para emergencias de la nación (como, por ejemplo: la afrocolombianidad, la constitución, la perspectiva de género y la más reciente educación para la paz) que se solapan formalmente con las ciencias sociales (Gómez, 2015), que muestran que para el discurso oficial respetar la diferencia de raza y género se vuelve pensable, darle una salida al conflicto se vuelve aceptable y por lo tal que “lo pensable” y aceptable solamente puede reproducirse y adquirirse por la escuela y producirse por el gobierno.

Sin embargo, estas clases, no tienen el espacio suficiente para ser desplegadas y aprovechadas por los jóvenes y los maestros, porque en la práctica, el discurso oficial sigue evaluando los conocimientos y la apropiación de contenidos, sin darle posibilidad real a estas clases.

Yo tengo clase con los chicos de décimo cada quince días y a hoy sólo he tenido una clase con ellos, porque salen cosas y cosas. No he podido dar lo de cátedra por la paz, por qué cómo, uno quisiera poder hacer cosas interesantes con ellos, de participación, para que no memoricen, etc. Pero el ICFES les pide otra cosa. Entonces toca volar con ellos para que estén listos para lo que les van a preguntar. Más que aprendan para la vida, uno tiene que mirar, que tengan un buen desempeño, porque ese es el que le da el visto bueno al colegio. (Profesora, entrevista personal, 4 de Abril del 2017)

Estas cátedras emergentes son ejemplo de la incompletud de los lineamientos y estándares producidos, producto de unos vacíos epistemológicos y de excesiva formalidad de los currículos, que no permite a las materias dialogar entre sí; que resaltan intereses por enseñar determinados conocimientos en oposición o negación u ocultamiento de otros, pero que además se encuentran de frente con la realidad de la evaluación de contenidos hacia los estudiantes y la evaluación por resultados de los profesores, que no

permiten que estos discursos del cambio y el empoderamiento de los jóvenes tenga cabida.

Ante la ausencia de estas clases por restricciones que vienen desde arriba, las ciencias sociales se convierten en el espacio donde desplegar la socialización política. Para el grado que se observó, noveno; la asignatura, tiene la finalidad de que los jóvenes apropien los contenidos sobre historia del siglo xx (guerras mundiales, nacionalismos, historia de Colombia y funcionamiento de la economía); los estudiantes deben estar al final del curso en la capacidad de describir y analizar estos fenómenos políticos. Sin embargo, al revisar detenidamente el currículo, el análisis que de estos procesos políticos los alumnos hagan aparece ya prescrito. Se espera, sí, que el alumno analice los procesos del siglo xx, pero se espera puntualmente que los “identifique como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia”<sup>14</sup>

La prescripción, es el paso para en palabras de Foucault (1973) “dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad” (p.14); por ello es que aparece la evaluación, para controlar y calificar el grado de apropiación de la cultura, dice Berstein (1990). Para el currículo de noveno está definida por los indicadores de logros que evalúan el SER, CONOCER y HACER. Ese indicador llamado SER, no está formulado en términos de libertad del individuo de construir sus percepciones, actitudes y juicios sobre lo político sino por la “demostración [del estudiante] con sus actitudes, intereses, colaboración y participación por los temas históricos, sociales ocurridos en el mundo moderno”<sup>15</sup>.

El indicador SER se da en tanto participe de acuerdo a los modos estipulados, que al no cumplirlos, ubican al sujeto en una zona o un indicador de no-SER. Este indicador de logro refuerza las ideas del primer discurso, que

---

<sup>14</sup> Currículo de ciencias sociales, grado noveno, Colegio José Félix Restrepo.

<sup>15</sup> Malla curricular grado noveno del área de ciencias sociales del colegio José Félix.

definen que hechos políticos son los que se estudian en detrimento de otros; cómo interpretar los hechos políticos y al prescribir, toman posición sobre una concepción no activa del joven en su proceso de aprendizaje. Lo anterior, es el modelo educativo de la dominación y la opresión descrito por Freire (1982), que además tiene su concreción y poder explícito en la evaluación, ese momento final pero transversal al que los estudiantes prestan mayor atención porque han crecido con ello.

Para este primer discurso, el del MEN, la socialización y formación de las conciencias es un introducir al joven en las normas de la sociedad y sus modos de pensar y concebir el mundo, donde la educación en ciencias sociales es la protagónica. “Formar ciudadanos que hagan posible la democracia y desarrollen una subjetividad hacia la democracia”<sup>16</sup>, es la instrumentalización del sujeto para los fines del régimen de gobierno democrático, uno de objetivos de la socialización.

Además de las reglas y las prácticas establecidas para el ejercicio del gobierno, se requiere de una subjetividad y una cultura en las que la democracia se viva como conceptos, valores y hábitos. Así, es más sensato y productivo asumir la tarea de construir una legitimidad fuerte haciendo que las instituciones respondan a las expectativas de los asociados, por lo que éstos las acatan al sentirse reflejados en él. (Lineamiento curricular en Constitución).

Aceptar los contenidos de la democracia liberal propuesta en los currículos, la interpretación que de la historia del siglo XX en Colombia deba darse, la aparición de nuevas clases o contenidos sin despliegue real, los indicadores de logro propuestos; aceptar esto, es aceptar la hegemonía cultural, ideológica sobre los estudiantes.

La función de la escuela es para el MEN educar a un pueblo acorde a sus necesidades antes que a las del educando y su entorno. Un ejemplo de ello es:

---

<sup>16</sup> Currículo en Constitución.

Un pueblo que reivindica la política como la actividad más noble y meritoria, que sólo da paso a la escena política a los mejores servidores, que delibera como en asunto propio sobre los destinos colectivos y decide con madurez, éste es el pueblo que debe formar nuestra escuela (Lineamiento curricular Constitución)

La política no debe considerársele la “actividad más noble y meritoria”, ocultar la realidad del acontecer político y reducirla a un asunto de deliberación y de actividades formales supone alejarla más del gusto de los estudiantes. La política tiene vicios, problemas, y por ello la importancia de la realidad y el contexto para la generación de una conciencia crítica, que emerja de las contradicciones, antes que del adiestramiento, fruto de la imposición de conocimientos. Siguiendo a Freire y Gramsci, la prescripción sólo puede alojar y no despertar la conciencia crítica y política; no será la forma de conquistar una praxis política, sino de reproducir una subalterna.

Una de las características de las reglas distributivas del discurso, es que la producción del conocimiento no es fija e inmutable, al contrario, cambia y se recontextualiza. Las reglas recontextualizadoras en concreto en este primer discurso refieren a la creación de programas de educación por medio de iniciativas de gobierno locales o nacionales que refuerzan los contenidos de la producción del discurso, la incursión de cartillas o textos a los profesores, o cursos de actualización por parte oficial del MEN. Esto quiere decir, que el discurso productor, se refuerza o se transforma.

Esta recontextualización ha venido de la mano de planes como el de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia que en el caso de Bogotá son promovidos por la Secretaria de Educación Distrital y de cartillas sugeridas para su trabajo, pero que sin embargo pueden o no permanecer. Esto, debido a una exhortación y autonomía de las instituciones y los maestros a utilizar las que quieran y al devenir de las alcaldías locales con proyectos y modelos de escuela nueva.

La idea con este proyecto [PIECC<sup>17</sup>] era que el colegio tuviera claramente establecido como iba a integrar los valores democráticos a su PEI. De parte de la Secretaria, se les exigía la integración en sus diferentes áreas, pero después las instituciones eligen si continúan o no los proyectos. (Ex funcionaria de la SED, entrevista personal, 1 de Agosto del 2016).

Las reglas de recontextualización se denominan así también por la introducción de un discurso de orden social sobre el discurso instructivo de los conocimientos (Berstein, 1990). Este discurso de orden social, es el discurso de los comportamientos, de la disciplina, de las normas de convivencia, que son reguladas por la exigencia de un Manual de Convivencia (Ley 115,1994, art. 87). Este Manual es concebido por el MEN para regular derechos y deberes en el colegio, pero su contenido va más allá de eso; debe contemplar aspectos como enseñar higiene, normas de conducta, comportamientos, disciplinamiento por medio de sanciones, reglas de trato entre profesores y estudiantes, entre otros. (Decreto 1860, 1994, art. 17).

“El Manual de convivencia [del colegio JFR], se ajusta de acuerdo a la nueva norma, desde los protocolos de la Ley de Convivencia Escolar y el Código de Infancia y Adolescencia”<sup>18</sup>. Estas dos leyes en las que se inspiran los manuales, son punitivas en esencia, parten de la consideración del Manual y por tanto de la socialización como un aprender del sujeto que se habilita a unas normas de la sociedad, una perspectiva estructural y durkeihmiana de la socialización.

El discurso del gobierno escolar, es igual. Los órganos que se crean, principalmente el Consejo Directivo y el Consejo Académico, se encargan por ley de la orientación pedagógica, mientras que el Consejo de Estudiantes se rige por las normas del Manual, creadas por instancias superiores a ellos. El grado de discusión y creación que tiene se reduce a “pasarles un texto

---

<sup>17</sup> Planes integrales de educación para la ciudadanía y la convivencia. Alcaldía de Gustavo Petro 2011-2015.

<sup>18</sup> Entrevista personal profesor de ciencias sociales, 30 de Marzo del 2017

preguntárseles que cambios podrían hacerse”<sup>19</sup>, llamarlos en los descansos o en algunas horas de clases a discutir temas para cumplir con los cronogramas de reunión estipulados. Esto es algo que a los mimos profesores les parece “rutinario”, “procedimental”, que saben para sus alumnos no denota importancia, empero, hay que cumplirlo.

Esta visión autoritarita del manual, como el libro de conductas intraescolares que rigen la escuela, es muestra que el discurso es “algo más que sí mismo” (Berstein), es algo más que el PEI, que los currículos, que los conocimientos, porque en la medida que estos se circunscriban en clase a las normas de conducta, la escuela está educando la conciencia, pero también la conducta, la acción.

Si no aprendemos a convivir, entonces no sirve de nada venir a aprender, no sirve de nada venir aquí. Lo que se enseña no tiene sentido [Profesor en clase a sus estudiantes, a propósito de una situación, producto de una patada de un joven a otro, que decía haberlo hecho porque el otro le había pegado primero]

El discurso recontextualizado, nos muestra entonces, que el discurso regulador es, en sí mismo, la precondition de cualquier discurso pedagógico o de saber. Los profesores no pueden dar clase, no pueden permitirle al estudiante saber, si él, no sabe primero comportarse según las normas de orden social al interior de la escuela.

La convivencia es capital, es central en la escuela, todo gira en torno a la escuela. Tanto que se promueven o no, sí hacen o no. No sé si eso está bien o mal, pero esta. Estamos en el proceso de cambiar [en el colegio] ese enfoque de las sanciones por justicia restaurativa. (Profesor, entrevista personal, 30 de Marzo del 2017)

El pensar, decir y hacer de los profesores, denominado segundo discurso, puede o no coincidir con el discurso oficial y así mismo puede

---

<sup>19</sup> Ibídem.

clasificar o no según las normas oficiales. Para el maestro, los que estudian aquí son tan heterogéneos como la escuela y no pueden clasificarse sólo como estudiantes de educación media. Para el profesor de sociales en su colegio esta:

El joven trabajador: un joven camellador, que trabaja en la otra jornada, que le ayuda a la mamá para conseguir para el mercado y viene a estudiar porque la mamá quiere que él termine el estudio, pero a él no le gusta estudiar. Esta él joven que lo consintieron o lo descuidaron tanto que funciona como una rueda suelta. No hay nada que lo agarre. Por lo general, no todos, pero algunos son consumidores de alguna sustancia psicoactiva, son muy difíciles para entrar en el orden de la institución, buscan no encajar, no les gusta encajar. Otros son, la chica que tiene anhelos de salir graduada y estudiar en el SENA lo más pronto posible, y que le encanta rumbar cada vez que puede, pero la mamá no la deja tener novio. Esta también la chica, igual que los muchachos que no tiene control, son muy solos en la vida y están supremamente perdidos ni siquiera muestra en su presentación personal un cariño por sí mismos, los ves despeinados, sucios y mal. Están los pilosísimos que están muy bien arreglados, dirían nerdos, pero no son, no cumplirían el prototipo de nerdo, porque también les gusta jugar fútbol y le gusta el deporte y rinden en lo académico (Profesor, entrevista personal, 30 de Marzo del 2017).

En la clasificación del profesor, los jóvenes podrían organizarse en dos grupos: los pilos y bien arreglados; los problemáticos y mal arreglados, y a partir de allí encontrar las posibles combinaciones mencionadas por él. Es por ello que la escuela mezcle dos discursos constantemente: el instruccional (ser pilo o no serlo) y el regulador (arreglarse o no arreglarse), comportarse bien o mal. Estos dos discursos, expresan su relevancia en los dos documentos más importantes de un colegio, su Manual de Convivencia y su Proyecto Educativo Institucional, donde se imbrican y se relacionan en ambos el actuar de los jóvenes, las finalidades de su proceso educativo, las normas que los rigen, qué se espera que sepan y cómo se espera que actúen.

La tercera de las reglas del discurso pedagógico que sirven para analizar el discurso político de la socialización política, son, las reglas de evaluación. Uno de los aspectos importantes a considerar de las reglas de evaluación tal y como las entiende Basil Bernstein (1990) , es que tienen que ver no únicamente con aspectos materiales del acto de asignar una nota, realizar un examen o amonestar, considerados por Foucault como dispositivos de poder que detenta el profesor; también tienen que ver con el campo de la adquisición por la cual se considera que se reproduce lo que se produjo y se transmitió (conocimientos, actitudes, normas, pautas, conductas), en últimas, por las cuales pasa la reproducción y legitimación de una forma determinada de socialización política.

Con esta evaluación intrínseca del dispositivo y del discurso pedagógico se garantiza en últimas la adquisición como proceso y la reproducción como campo de las conciencias políticas y de la praxis política de los jóvenes. Es así, como el discurso, está exhortando siempre a evaluar; decretos que evalúan al profesor, profesores que evalúan constantemente a sus estudiantes, estudiantes que se evalúan (auto-evalúan) en consideración a las pautas del profesor, que al final expresan relaciones de poder que se internalizan en el sujeto y se reproducen, posicionando y legitimando esta distribución. “La nota es a veces el dinero de la escuela y los chicos y la escuela juegan a eso, dinero pago por una actividad”<sup>20</sup>

Entonces, el espacio de la recontextualización y la evaluación son en últimas los que en la práctica desafían o no el discurso oficial y el de la escuela. Todo depende, de nuevo, de los espacios que garantice la escuela a los maestros y a los alumnos, “de la flexibilidad y oportunidad para desarrollar tu trabajo” dice el maestro. En este punto, donde la creación y reproducción de una cultura política circunscrita a un espacio político, es disfrazada de pedagógica, y las teorías de la reproducción cultural parecen invalidar cualquier otra posibilidad, surge una lucha del maestro por emerger de esa condición

---

<sup>20</sup> *Ibíd.*

impuesta, no siempre visible, pero existente. “En la escuela oficial hay otras estructuras, otros tipos de organización y funcionan otras formas de poder también, sin duda, pero uno se pregunta por aquello que tenga sentido para los alumnos y para mí”<sup>21</sup>. Esta transformación entonces parte de considerar la nota como un “incentivo”, el contenido como una “excusa” y la práctica pedagógica o la metodología como un “buscar sentido y conciencia” en los alumnos:

El contenido es más una excusa, la transmisión ya no es nuestra función (...), la nota no es el poder, sino el estímulo para que reconozcan que lo que están haciendo tiene una valoración (...). Motivarlos desde su contexto y su momento, con las imágenes como otro texto contundente; con la cartografía social, la cartografía de las emociones y cartografías sonoras traídas de los muchachos y de su localidad que tenga utilidad y sentido para ellos, ya que no se han hecho muchas preguntas, que hay que plantearseles (Profesor, entrevista personal, 30 de Marzo del 2017).

Las ideas de la educación sobre la socialización política en la etapa media del desarrollo escolar, son, entonces, discursos que se plantean desde actores como el Ministerio Nacional de Educación, productores del discurso oficial, que responden a la idea de la formación de conciencias y hábitos ciudadanos en los jóvenes, desde disciplinas como las ciencias sociales, delimitadas como el espacio propicio para realizar un proceso de subjetivación política del individuo, y de la regulación de las acciones por medio del Manual de Convivencia y las reglas escolares. Este discurso oficial, que se encuentra recontextualizado en un discurso instruccional y de la regulación, se encuentra con el discurso de la escuela, de los maestros, que puede bien reproducir la estructura oficial o propiciar transformaciones en las prácticas y lenguajes que socializan políticamente a los individuos.

---

<sup>21</sup> *Ibidem*.

### **Capítulo III: La praxis política.**

La búsqueda del sentido político del sujeto no ocurre aislado del mundo y de la realidad social. En el caso del joven encontrar este sentido no depende de la escuela exclusivamente, puede que lo halle afuera de ella. Pero la escuela no debe evitar plantearle la pregunta al joven dentro de ella misma. Esas preguntas que no se han hecho los estudiantes, reproducen el discurso, mientras se mantenga controlada la producción, reproducción y evaluación del discurso político-pedagógico y no se recontextualice para transformar y cambiar la realidad social.

La hegemonía, volviendo a Gramsci, atraviesa la dominación sobre las ideas y los significados, capaces de instalar un concepto y opinión de lo cotidiano sobre los sujetos; esta conciencia prescrita en la educación tiene para Freire (1982) una consecuencia en las pautas de los sujetos, que se aloja en ellos pese a ser ajenas a ellos.

Cada uno no se puede controlar así mismo, nosotros no nos controlamos sin normas y si no haríamos lo que nos pareciera y no lo que se debe (...) lo del uniforme es por ejemplo para que uno se vea decente y porque es una representación del colegio. Uno se tiene que portar bien, estamos de acuerdo con que nos califiquen la convivencia, así los padres lo pueden controlar a uno (Grupo de discusión # 2).

Si bien los estudiantes no participan de la creación de las reglas, están de acuerdo con ellas, porque se ha interiorizado un discurso de la identidad por el uniforme, del control por la incapacidad de control del joven, etc., que les hace creer que son incapaces de pensar, inhabilitados para cuestionar, imposibilitados de asumir una actitud crítica, que es sin embargo no extensiva a todos los alumnos; pero que es muestra de que está reproduciéndose en algunos.

Una persona que contravía la norma debe ser expulsada, claro que sí. -No, pero por qué. Porque son las normas de aquí, y en el colegio la formación es académica y personal, y los estándares comúnmente aceptados no me parecen mal (Grupo de discusión # 1).

Esta expulsión del sujeto en su espacio escolar es correcta para los jóvenes y encuentra su justificación en la experiencia de los jóvenes que aprenden y aprendieron a relacionarse a partir de las leyes y normas estipuladas en su colegio. La escuela en tanto “un espacio institucionalizado (...) como un dispositivo de legitimación en el cual se ponen en práctica determinados rituales con el fin de transmitir una visión particular sobre lo político y el poder” pone en detrimento “su sentido renovador respecto a la manera de participar, ejercer el poder y mediar la convivencia entre iguales y diferentes” (Guzmán y Sánchez, 2003).

No alfabetizar políticamente, es escapar a las realidades del mundo, no saber leer las condiciones de realidad porque no se las mostraron, decía Freire; porque no son legítimas, ni válidas, ni pensables, ni posibles diría Basil Bernstein, “porque además de asexuados, hasta apolíticos somos” responde el maestro. Lo anterior, tiene consecuencias en estos jóvenes que ante palabras como “posición política”, “ideología”, “proletariado”, que tienen que ver con los temas que estudian, que emergen y hacen parte de la realidad, cuando son puestas en un taller de clase o en una discusión no son comprendidas, ni les sirven para leer el mundo en el que están. Lo que aprenden los jóvenes, términos, sucesos, conceptos, no son traducidos a su contexto y realidad.

Moacir Gadotti (2012) respecto a la educación decía “Educar es siempre tomar partido, mostrar una dirección, asumir valores, comprometerse, pero sin adoctrinar o manipular. Educar es concientizar y desfetichizar” (p.9). El apolitismo juvenil, provenga, tal vez, es del apolitismo escolar. Asumir la escuela políticamente no equivale a politizar la educación, asumir la neutralidad de esta, es negar el contexto en el que se inserta. Así, pretender que el joven

asuma en la educación unas competencias que ante todo promuevan su desarrollo moral<sup>22</sup> y el diálogo social, pero que anulen el despliegue de la moral del maestro y del alumno, impidiendo expresar su posición, es anular la construcción social de la subjetividad y no reconocer lo político como anclado a lo social.

Aquellos, estudiantes, sin embargo, que han transitado por otros colegios, con escuelas menos antidialógicas y más dialógicas, menos directivas y más acompañadoras de los alumnos; discursos familiares más abiertos y menos restringidos, producen opiniones diferentes sobre las mismas preguntas, por ejemplo, ante la pregunta del Manual, ellos responden:

Es una forma de controlarnos, de igualarnos, de homogeneizarnos, como todos hay enlatados; cada persona tiene sus ideales, sus formas de expresión, su manera de vestir, tenemos muchos tipos de personalidades; quieren hacernos una copia de la multitud y yo detesto que me traten como a la multitud, eso es de los tiempos anteriores que todo era un régimen, uno debe ser como es. Y por eso es que nosotros “somos malagradecidos con el colegio”. Además, ese control, es más contra las mujeres, porque deben ser femeninas, quieren como tomar el control de nuestros cuerpos. (Grupo de discusión # 1).

Estos dos grupos de discusión, compuesto por los mismos jóvenes del mismo salón, que ven las mismas clases con los mismos profesores, demuestran varias cosas. La primera, recuerda de nuevo, que la escuela, es solamente un espacio de socialización; la familia, los amigos, el espacio público, los medios, pueden influir en los jóvenes. Lo segundo, demuestra que cuando el discurso escolar refuerza en los jóvenes por regañones, por palabras fuertes “aquí se hace lo que diga yo y punto”, por sanciones, por el modo de evaluarlos, por el miedo, por la distancia entre profesor-estudiante; lo que se está haciendo y garantizando es la reproducción de los discursos de la escuela,

---

<sup>22</sup> “El énfasis de la formación en competencias ciudadanas es el desarrollo integral humano que implica el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras, las cuales favorecen el desarrollo moral” (Competencias ciudadanas, 2006).

y la imposibilidad de generar una ulterior y progresiva conciencia. Lo tercero, es, que cuando se han usado otras metodologías, cuando se han generado espacios que les posibiliten pensar y pensarse, cuando el profesor o alguien (al interior de la escuela) ha motivado una lectura de la realidad y unas preguntas por ella, empieza a emerger en ellos una praxis o conciencia; que evita responder para “decir lo que quieren escuchar”, o “que lo lleven en la mala por desafiar las estructuras”<sup>23</sup>.

Nos ponen un límite entre lo que podemos hacer y lo que no podemos, digamos, algo que nosotros queremos hacer que sabemos no va afectar a nadie negativamente, pero que ellos al final dicen “se hace como yo diga y punto”. (Grupo de Discusión #2)

En la escuela, puedes ser y no te dejan ser, quieres ser y no ser, es un espacio de libertad, pero una libertad enjaulada. Es un espacio de regulación, de convivencia que no te enseña lo que puedes aprender afuera (Grupo de discusión # 1).

Una de las afirmaciones que menciona el IDEP (2015) en su investigación sobre subjetividades juveniles y la escuela, apunta que, lo subjetivo es irreductible a lo individual y se produce como resultado de la interrelacionalidad del joven con la escuela. Esta relación joven-escuela está quebrada. Para los jóvenes, la escuela es un poder más, que no los toma en cuenta, que valora únicamente a los que son iguales o afines a su pensamiento, que no los reconoce, ni los acepta. La invalidación de la autonomía, de la diferencia, de la conciencia histórica, de la negociación, no permite un despliegue de una subjetividad política alterna, que tienda a la transformación y crítica de la realidad. (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012)

¿Ustedes participan en las decisiones de la escuela? Eso es mentira, o pues si participan, participan los niños que piensan igual a ellos, los que ellos creen que saben, lo que les conviene, porque aquí no van a poner a alguien que diga no,

---

<sup>23</sup> Grupo de discusión con estudiantes.

no nos van a poner a nosotras ni a nadie a discutir su estructura dada. (Grupo de discusión # 1).

Esa mención a un “ellos”, distinta y contraria a un “nosotros”, dista mucho del sentido de comunidad educativa que busca crear la escuela para introducir posteriormente el sentido de una comunidad nacional o pueblo que participe, que tome conciencia de un nosotros y de las decisiones colectivas a las que se verán abocados. El no considerar precisamente a los jóvenes como subjetividades polisémicas sino como un grupo conglomerado, en el cual todos piensan lo mismo porque atraviesan una misma etapa, por su edad, o por imaginarios adultocéntricos, despierta lo contrario en ellos; un sentido de no pertenencia, de rechazo, de apatía, de fastidio, donde todo está disfrazado de democrático o inclusivo pero la realidad esta lo más alejada de ello, que no tiene siquiera sentido apostar por el cambio, precisamente porque como lo menciona la estudiante “la estructura está dada”.

Es importante reconocer el papel de la subjetividad política, como motor para la transformación y posibilidad de creación de pensamientos, actitudes, intereses y capacidad de agencia (Alvarado, Ospina-Alvarado y García, 2012) capaz de despertar una comprensión política y crítica del mundo, una filosofía de la praxis; requiere una escuela consiente del contexto cultural, económico, político, social en el que está inmersa y de la función emancipadora y no adiestradora que puede llegar a tener.

Se supone que a esta edad ya se tienen unas bases estructuradas para la personalidad y el carácter, pero yo creo que uno decide cómo seguirlo formarlo y construyéndolo y el colegio, aunque se lo permite también le dice a uno como hacerlo, usted tiene que: estudiar, trabajar, mantenerse, etc. Pero también es la forma de crianza, porque a mí mi mamá me dice: "sea como usted quiera, tatúese, píntese el pelo, vuélvase loca, pero estudie". Es que yo no creo que esto [señala las uñas pintadas y unas manillas] no afecta tu rendimiento académico, ni lo que eres. Además en el mismo manual dice supuestamente que hay "derecho a la libre expresión" (Grupo de discusión # 1).

Antes de continuar con la discusión de la posibilidad de emerger una praxis política en los jóvenes o no por el discurso de la escuela; la cuestión planteada anteriormente sobre los grupos de discusión, es también importante de resaltar metodológicamente, debido a que esta herramienta al mantener una conversación libre provocada por preguntas críticas, es una herramienta que mantiene la dialógicidad (Freire), desdibuja las relaciones de poder y está orientada a “despertar interés por la realidad efectiva y suscitar intuiciones políticas más rigurosas y vigorosas” (Gramsci, citado en Suárez, 2012). Por lo tanto, es una herramienta tendiente a alfabetizar políticamente, de hacer emerger una lucha de conciencias, producto de unas preguntas que no se habían hecho, ni se habían posibilitado hacerse. De ahí, que las próximas respuestas del grupo de discusión número 2, muy a fin en principio al discurso oficial se desubiquen de él.

La contrahegemonía, como superación de la hegemonía cultural, superación de la dominación de la conciencia, es una lucha por una conciencia crítica, de direcciones contrastantes, que resulta finalmente en una praxis política, como una reflexión y acción del sujeto, en este caso del joven. Un ejemplo de cómo emerge, se despierta en ellos una conciencia o praxis política crítica, partiendo desde los males y lo subalterno de su condición, pasa por considerar otros modos que implican mecanismos, fuentes, pedagogías distintas, que les demuestren que la realidad por fuera de la escuela es otra y que al mundo político que se enfrentan no se soluciona con la Urbanidad de Carreño o el saber los sucesos históricos.

A veces el profe lleva textos, por ejemplo, el ensayo de William Ospina, que a mí me gustan porque el ahí nos motiva a hacer cosas, ósea, por qué no hacemos cosas para que el país funcione y no siempre este en lo mismo. O cambie, de tanta mentira, a verdad. Y da frases que a uno le quedan en la vida, por ejemplo, algo que dice como que somos el cuarto país más desigual del planeta después de Sudáfrica, como que Colombia es el segundo día de la

creación porque tiene más cosas para hacer, ósea que Colombia todavía está virgen, hay varias cosas para hacer (Grupo de discusión # 2).

Yo no me acuerdo de nada de lo que hemos visto, de temas o contenidos, pero tú te pones a ver al profesor y lo que reflexiona sobre cada cosa, yo he aprendido más de eso, de él. Él nos hace ver la realidad desde otro punto de vista, analizarlo y defenderlo, y nos inculca que analicemos más, que lo relacionemos con la vida (Estudiante participante del Grupo de Discusión # 1)

El papel del maestro, es entonces crucial ya no sólo para recontextualizar el discurso y evaluarlo, sino para despertar y emerger críticas y conciencias prácticas en sus alumnos, que va desde la metodología que usa hasta la intención política con la que el maestro ve la escuela, y los conocimientos que desde su disciplina pretenda privilegiar. La praxis política, es del individuo, pero no se construye al igual que lo subjetivo, en la reducción y negación de lo social, de lo colectivo, de la dialógicidad de la educación y de su sentido político. Se construye, al contrario en una interacción discursiva alumno-maestro que se ve reforzada en las prácticas escolares.

Sin embargo, al final, termina institucionalizándose de nuevo el conocimiento sobre lo pensable/impensable porque les están evaluando constantemente lo que dicen, lo que piensan, como actúan, y esto corre el riesgo inevitable de interiorizarse en el sujeto: “Hay que prestarle más atención a lo que nos evalúan, a la calificación, porque de la calificación sale lo que uno ha aprendido”<sup>24</sup>. El poder de evaluar, es al final, el poder que permite la reproductividad de una cultura específica que buscan en los jóvenes, una cultura que sea apropiada por ellos en términos de identidad, de comportamiento y de pensamiento.

Las reglas de evaluación, se convierten en la garantía de las reglas de distribución del pensamiento. Los jóvenes saben, lo que es legítimo saber, lo que se debe saber, lo que está escrito en la Ley de Educación y sus respectivos

---

<sup>24</sup> Grupo de discusión número dos.

decretos y currículos que debe ser enseñado. Estos conocimientos, son importantes por supuesto, pero no logran su cometido en tanto no se enseñen estos con una vocación hacia la reflexión y la posibilidad de situarlos en el contexto de los jóvenes. Los jóvenes recuerdan más aquellos temas, donde se interpelo y se situó su función política; por ejemplo, cuando se trató con respecto al día de la mujer el feminismo desde sus hogares, su colegio, el espacio público; cuando se trató el tema de la cartografía desde la escuela y la localidad.

Yo recuerdo mucho el día de la emisora que hablamos sobre feminicidios, fue muy chévere, o la canción sobre el siglo xx que fue mil veces mejores que escuchar la clase y copiarla. (Grupo de discusión # 1) O cuando hicimos un recorrido desde aquí de aquí [el colegio] hasta la Iglesia de San Cristóbal. En esa actividad para ellos lo más importante era nuestra opinión. Lo que veíamos, lo que oíamos, lo que sentíamos, lo que escuchábamos. (Grupo de discusión # 2)

Las consecuencias sobre los jóvenes en su proceso de formación y conciencia política, producto de su proceso socializador, depende entonces de cuál discurso está primando y desplegándose sobre ellos. Cuando las reglas distributivas oficiales se han reproducido, los conocimientos políticos y las actitudes se esfuman, valen para los jóvenes mientras se las estén evaluando, después desaparecen. Cuando el discurso de la regulación o el comportamiento priman, es mejor para los jóvenes hacer y comportarse como la escuela espera para no meterse en problemas. Cuando el discurso de la construcción y la libertad priman, se puede y vale la pena expresarse y pensar sobre el mundo, “porque uno dice por ejemplo como aquí, lo que uno siente y piensa que es y no se dice si está bien o mal”<sup>25</sup>. Los dos primeros, regulación del comportamiento y reproducción de conocimientos son los que en la práctica se despliegan con mayor énfasis en la escuela.

---

<sup>25</sup> *Ibíd.*

Ante ese espacio reducido los jóvenes buscan y tienen esa inquietud por pensar más allá de lo que se les da. Las ciencias sociales o políticas, ante la ausencia de espacios reales de formación política, de ciudadanía, o similar, se convierte en el único espacio donde aprender a ser, a pensar y expresar, donde ellos reclaman un saber:

Me gustaría saber sobre mis derechos, porque hoy en día fácilmente a ti te los pueden estar pasando por la cara. Pero nuestro país no está tan avanzado para llegar a eso. Yo quiero tener bases porque hoy es muy fácil que te los irrespeten, me gustaría saber que me están haciendo algo y no me gusta, porque la ignorancia es algo letal, me indigna (Estudiante de grupo de discusión # 1).

Saber leer entre líneas. Al no saber hacerlo, lo que pasa es que la mente de la sociedad es muy fácil de controlar y de convencer. (Estudiante de grupo de discusión # 2)

La praxis, por ello, y cómo se ha tratado hasta aquí, no puede ser entendida como un sinónimo de acción sino como una unidad dialéctica entre el pensar y reflexionar y el actuar. En tanto dialéctica, esta praxis política al igual que el discurso que está atravesado de contradicciones en los jóvenes, impide articular unas acciones pese a que estas se piensen, anula las posibilidades de despliegue material. Los jóvenes quieren hacer apuestas políticas, pero no pueden por el formalismo escolar; quieren saber sobre conceptos y mecanismos que les ayuden parafraseando a Fals-Borda (2009) volver un “conocimiento en sí”, “conocimiento para sí”, es decir para ellos mismos.

La educación es una experiencia con criterios para Dewey (2004), donde el control social no se ejerce por el poder de saber del maestro y sus instrumentos como la evaluación, sino por el criterio de la interacción y la intervención del maestro; no con un poder sobre el saber, al contrario un saber puesto al poder, el poder de transformar las estructuras, los discursos oficiales,

las clases, los saberes y la emergencia de las subjetividades y la praxis política de sus alumnos.

Este es el imperativo educativo freiriano, la necesidad de alfabetizar políticamente, de volver la educación una experiencia educadora y práctica, liberadora, que se construya con el educando, desde sus necesidades y su contexto. Un currículo, un Manual de Convivencia, una clase, un profesor, que no estén encaminados a regular, a controlar, a homogenizar, a prender de memoria; que dejen la prescripción y le apuesten a la construcción y la diferencia; que no busque reproducir la cultura sino aceptar la(s) cultura(s). La praxis política de los jóvenes puede emerger entonces de la mano de una educación reflexiva, para la acción, para la liberación, para la construcción, para el interés del educando, para que sepa leer y preguntarse por el mundo político para transformarlo.

## **Conclusiones**

La socialización política es una categoría de investigación que se caracteriza por la transdisciplinariedad de su abordaje y definición, la imposibilidad de ser explicada como un proceso que concierne a espacios definidos y cerrados, o enfoques psicológicos, pedagógicos o políticos, es la principal razón por la cual, considerar frentes de explicación más amplios que la ciencia política misma fue un imperativo de la investigación.

La escuela es un espacio decisorio que ha sido oficialmente definido como el lugar donde construir la subjetividad y desarrollar las capacidades del individuo; por ello los incesantes discursos sobre más y mejor educación por ser la escuela, la vía para salvar a la sociedad. Esta escuela, es, uno de los principales agentes de socialización del Estado, que le “garantiza la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas de ser y estar en sociedad” (Acosta, Cubides & Galindo, 2011, p.24).

La Ley General de Educación 115 de 1994, La Ley de Convivencia Escolar 1620 del 2013, el decreto 1860 de 1994 y los lineamientos curriculares y estándares básicos de competencias de ciencias sociales y constitución han instituido lo legítimo en contraposición a lo ilegítimo, el conocimiento pensable contrario a lo impensable, han definido “el conocimiento de “esto es así” (el conocimiento de lo posible), frente a la posibilidad de lo imposible” (Berstein, 1998, p. 59). En suma, han definido un discurso pedagógico y político a su vez, que se reproduce y evalúa constantemente y frente al cual es rastreable una gramática del dispositivo pedagógico que se compone de reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de las formas de conciencia y práctica política de los sujetos.

La forma de conciencia oficial por la cual apuesta el discurso del Ministerio Nacional de Educación, es la del sujeto democrático y ciudadano participe, el cual conoce las funciones de su Estado, sus deberes y derechos, y hace uso de los mecanismos de participación que éste le ofrece, porque estos

son la expresión de una apuesta política; además tiene un acervo de conocimientos sobre valores y unas competencias básicas, susceptibles de ser evaluadas.

Este principio del discurso del Ministerio sobre la socialización del sujeto, se establecen como las reglas productoras y distribuidoras del conocimiento y de la conducta en la escuela; discursos que van cambiando y aparecen sin embargo de la mano de apuestas por flexibilizar y dar pasó a alternativas de formación, que contemplan la socialización como un proceso circunscrito más a la escuela que a los hacedores y creadores de políticas educativas, y que resaltan la autonomía de las instituciones educativas y del maestro, para aplicar y desarrollar un proceso socializador y formador de los alumnos.

Esta autonomía es pese a todo, superficial. Los maestros y la escuela son objeto de un discurso que pesa más que el de ellos y por el cual las apuestas conjuntas no son posibles, la escuela y el Ministerio no pueden ir de la mano la mayoría de las veces, y maestro-alumno tampoco, legitimando las posiciones jerárquicas de un discurso sobre el otro. Posiciones de poder, que según Foucault (1973) se encuentran en la enunciación del discurso, que establecen el lugar de quién crea el discurso, dicta el discurso, reproduce el discurso, escucha el discurso, acata el discurso, etc.

Esta es la tensión que hay presente en el discurso de la socialización, por lo cual no puede explicarse, ni afirmarse su entera reproducción; ni atribuírsele a la escuela un papel enteramente adiestrador. El discurso pedagógico dice Berstein (1990), no tiene discurso propio, es el principio de relación de otros discursos, que pueden ser contradictorios entre sí. Ésta imbricación puede significar las contradicciones del discurso y el intento por reivindicar una creciente educación menos directiva y más crítica, menos jerárquica y más horizontal, incluyente, abierta y moderna a sus tiempos, pero con elementos tradicionales desde su enunciación. Esa es la escuela mestiza

de la que Rodrigo Parra Sandoval (1998) habla, discursos y prácticas modernas que conviven con las viejas.

Este principio de relación del discurso pedagógico, es muy claro por ejemplo, cuando el discurso de la instrucción de conocimientos, habilidades, saberes, se encuentra con el discurso de la regulación de comportamientos y la convivencia. Frente a estos dos discursos la escuela clasifica constantemente, además de recurrir a la convivencia como regulador del orden social y como una competencia de formación política. En esencia, la inclusión de un discurso regulador sobre un discurso de instrucción, se muestra como un hecho que acontece en la socialización y que demuestra las intenciones políticas de esta; que no está afirmando la eliminación de un discurso de convivencia escolar en las instituciones educativas; por el contrario, intenta demostrar que mientras el discurso se concentre en adiestrar, controlar, sancionar la diferencia, anular la negociación, continuar con lo ritualico y formal, desconocer nuevos territorios y espacios de construcción de lo praxis política juvenil, la escuela será un lugar donde “quieres ser, pero no te dejan ser”<sup>26</sup>.

Por el contrario, puede afirmarse, que un discurso de la regulación socialmente construido desde la diferencia como principio de lo común, la negociación, la pedagogía de la libertad, la sana convivencia, la justicia y el respeto más allá de las jerarquías y posiciones, la justicia y las normas conjuntamente construidas, pueden fomentar no solamente una convivencia escolar sino una autentica convivencia y un auténtico ciudadano para la sociedad. Por ello, es que la escuela no puede analizarse únicamente desde los discursos, sino desde las prácticas que suceden al interior de ella, como lo propone la observación etnográfica (Busquets, 2000).

Esa tensión entre los discursos, que no son posibles de reproducirse del todo en las conciencias de los alumnos, tiene unas consecuencias en el

---

<sup>26</sup> Alumna del grupo de discusión

desarrollo de una praxis política, término que denota la conciencia y práctica de del sujeto mismo (Gramsci, 1984). La praxis es en tanto unidad dialéctica, una serie de contradicciones, en el sentido hegeliano, que remite a un proceso catártico y de reconocimiento de la realidad por el proceso formativo (escolar) que es capaz de poner en discusión y sintetizar por los propios jóvenes en medio de un espacio escolar, una acción política, un pensamiento político, una conciencia y una subjetividad que vigoricen los actos educativos pero sobre todo al sujeto mismo.

La praxis política no emerge en tanto los discursos no se revisen en los espacios de creación de lo cultural y de los modos de pensar. Por ello cuando es inexistente la oportunidad de pensar y actuar del joven, la socialización adquiere un carácter hegemónico y dominador, que se convierte para Freire (1990) en una pedagogía de la dominación o del oprimido.

La pedagogía del oprimido, es prescrita desde sus inicios, se limita a la distribución, crea sujetos incapaces de pensar, de leer el mundo críticamente, y de despertar una conciencia del sujeto en él. Por el contrario, la pedagogía que parte de la alteridad del sujeto, de su papel y el momento histórico y de otras formas de conciencia, es una pedagogía o un maestro que realiza una *catarsis*<sup>27</sup> creadora de una praxis política.

Esta praxis política se expresa materialmente por el uso de otras metodologías pedagógicas y una invitación a otro modo de pensar, que atravesase entre otras la discusión. Ésta es la razón por la cual se usó el grupo de discusión, como una herramienta de investigación que partiendo del enfoque de la sociología crítica, la acción comunicativa y la hermenéutica (Alonso, 1996) puede llegar a ser más que una herramienta de investigación, un espacio de encuentro y expresión del sujeto con otros, donde pueda contrastarse y crear

---

<sup>27</sup> Un momento donde lo que parece objetivo pasa a ser subjetivo; un momento de paso hacia una actitud política, transformadora, donde ya no se asimila y recibe, sino se cuestiona. Es el momento de cualquier inicio hacia una praxis política.

mediante el ejercicio crítico y del pensamiento una praxis política. Esa es la apuesta: usar técnicas que no sólo ayuden al proceso de investigación sino a los espacios y sujetos con los que interactuamos (Fals-Borda, 2009).

Reconocer los actos educativos como acción social significativa, como parte de un entramado cultural en donde acontecen y por último como expresión de poder, hegemonías y símbolos puede llevar a la ciencia política a analizar el campo de la educación desde otras miradas, que complementen los estudios de la pedagogía crítica y de la sociología de la educación.

De igual manera, los estudios sobre jóvenes, que revisen el espacio de construcción e influencia sobre sus prácticas, subjetividades, conciencia, contribuye a resaltar la importancia de espacios como la escuela, para que se revisen y tomen en cuenta: la formulación de los currículos, la delimitación y especialización de las disciplinas como las ciencias sociales; las prácticas pedagógicas y las relaciones de jerarquía y poder en la escuela, la convivencia escolar, los espacios democráticos y de participación los jóvenes.

Descolonizar la educación, es propiciar formas de saber, sentir y actuar no ligadas al discurso oficial, que engrandezcan la escuela como un lugar político, no neutral, ni ajeno, a la realidad de los jóvenes y a la realidad de nuestros tiempos.

## **Bibliografía**

- Acosta, F., Cubides, J., Galindo, L., (2011). *Sentidos y prácticas políticas en el mundo juvenil universitario*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Acosta, F. (2015). Introducción. Políticas y política de jóvenes y juventud. En Secretaria Distrital de Integración Social, *Jóvenes, jueventudes, participación y políticas, asociados, organizados y en movimiento*. (pp.9-11) (pp. 4-72). Bogotá: SDIS
- Aguilar, J.F. y Betancur, J.J. (2000). *Construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá*, Bogotá, IDEP-Innove
- Almond, G. y Verba, S.(2007). La cultura política. En A. Batlle (Ed.), *Diez textos básicos de la Ciencia Política* (pp.171-201). Madrid, España: Ariel.
- Alonso, L.E. (1996). El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa. *Revista Internacional de Sociología*, 0 (1), pp. 5-36.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. & García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), pp. 235-256.
- Angarita, B. (2014). *Los Procesos de Formación Política en la Escuela y Configuración de Cultura Política* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Badie, B (1993). *Cultura e politique*. París, Francia: Ed. Económica.
- Ball, S. (Comp). (1993) *Foucault y Educación. Disciplinas y saber*. Madrid :Paideia. Morata. Recuperado de:

<https://detemasytemas.files.wordpress.com/2012/05/33377884-stephen-j-ball-foucault-y-la-educacion.pdf>

- Barbero, J. M. (1998). Jóvenes des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En Cubides, J., Laverde, M. C. y Valderrama, C. (Ed.). *Viviendo a toda jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-38). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*. M. Díaz (Ed.) . Bogotá: El Griot.
- Berstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Barcelona: Ediciones Morata.
- Berstein, B. (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Colección Seminario. M. Díaz y N. López (Eds.). Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Busquets, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Cabrera, J. A (1998) Dimensión simbólica de la participación juvenil : la experiencia de los grupos comunitarios en Santa Fé de Bogota. En E. Bonilla (comp) *Formación de investigadores: estudios sociales y propuestas de futuro*. Bogota, Colombia: Colciencias-Tercer Mundo.
- Cajiao. F. (1996). Atlántida una aproximación a adolescente colombiano, *Nómadas*, Santa Fe de Bogotá, Universidad Central N 4.
- Cajiao. F. (Junio, 1993). Una escuela para aprender la democracia. *Alegría de Enseñar*, Cali, No 16.
- Camargo, M. (1984). *Sociología Modulo 1 Primera edición*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Sociales Programa Universidad Abierta

- Chaux, E., Velásquez, A. M., y Lleras J. (comp.) (2004). *Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación-Edición Uniandes.
- Congreso Nacional de Colombia. (8 de Febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO. 41214
- Congreso Nacional de Colombia. (15 de Marzo de 2013) Ley de Convivencia Escolar. [Decreto 1860 de 1994]. DO: 48773
- Cubides, H. (Octubre, 2001) Gobierno escolar, cultura y conflicto político en la escuela. *Nómadas*, 15, pp. 10-23.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Díaz, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. Madrid, España: Editorial Popular S.A.
- Escobar, M. R. (Coord.) (2004). *Estado del arte del conocimiento producido sobre jóvenes en Colombia 1985-2003*. Programa Presidencial Colombia Joven- Agencia de Cooperación Alemana GTZ- Unicef Colombia. Bogotá: Universidad Central.
- Fals-Borda, O. (2009). Cómo investigar la realidad para transformarla. En Moncayo, V. (org.). *Una sociología sentipensante para América Latina. Orlando Fals Borda Antología* (pp. 253-301). Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto Gonzales Troyano. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1979). *Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación 1 edición*. Barcelona :Paídos
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza un recuento con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2012). Prológo. En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suárez, D. y Gadotti, M. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Galeano, M. E (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Bogotá: Universidad EAFIT.
- Galindo, L. (2015). Política y juventud en la era digital: una mirada a través de los casos de Colombia y Brasil. En Secretaria Distrital de Integración Social, *Jóvenes, jueventudes, participación y políticas, asociados, organizados y en movimiento*. (pp.237-263) Bogotá: SDIS
- Giroux, H. (2000). *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies*. New York: Routledge.
- Gómez, D. A. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista De Estudios Sociales*, (52), 134-146. doi:10.7440/res52.2015.09
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008) *Estrategías y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Gramsci, A. (1976). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península.

- Guzmán, E. y Sánchez, C. (2003). ¿ Democratizar la escuela o escolarizar a democracia? Dilemas de la socialización política en la escuela colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, N 45, pp. 121-137.
- Herrera, M.C., Pinilla, A.V., Diaz, C.J., Infante, R.(2005). *La construcción de cultura política en Colombia. Proyectos hegemónicos y resistencias culturales*. Bogota, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Heredia, M.I. (2014). *La educación en Colombia: saberes técnicos y políticos. 1978-1994*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana
- Herrera, M. C y Diaz, C. J. (comp).(2001). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria*, Bogotá, Colombia: UPN-Plaza &Janés.
- Hillert, F. (2012). Gramsci para educadores. En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suárez, D. y Gadotti, M. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico
- IDEP (2015) *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media*, Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Landi, O. (1988). *Reconstrucciones: las nuevas formas de la cultura política*. Buenos Aires, Argentina: Punto Sur.
- Marían, J.A. y Uribe, C.J. (2015). Ciudadanías fragmentadas. Biografías emergentes y nuevas fuentes de sentido en torno a la participación juvenil en Bogotá. En: Secretaria Distrital de Integración Social., *Jóvenes, juventudes, participación y políticas, asociados, organizados y en movimiento*. (pp.9-11) Bogotá: SDIS
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Sage Publicatios.

- Ministerio Nacional de Educación (1998). *Serie lineamientos curriculares Constitución Política y democracia*. Recuperado de: [http://www.socialhizo.com/files/lineamientos curriculares de constitucion poltica y democracia.pdf](http://www.socialhizo.com/files/lineamientos_curriculares_de_constitucion_politica_y_democracia.pdf)
- Ministerio Nacional de Educación (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado de: [http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975 recurso 1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf)
- Ministerio Nacional de Educación (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Ciudadanía. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacen con lo que aprenden*. Bogotá: MEN.
- Osorio, F, Maldonado, D. y Rodríguez, K. (2012). Calidad de la educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas. *Serie Documentos de Trabajo*, N 126. Recuperado de: [http://www.urosario.edu.co/urosario\\_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf](http://www.urosario.edu.co/urosario_files/7b/7b49a017-42b0-46de-b20f-79c8b8fb45e9.pdf)
- Ospina, W. (2012). Carta al maestro desconocido. *La lámpara maravillosa. Cuatro ensayos sobre Educación y un elogio de la lectura* (pp. 35-51) .Barcelona: Editorial Mondadori.
- Palacios-Mena, N. & Herrera-González, J. D. (2013). Subjetividad, socialización política y derechos en la escuela. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (11), 413-437.
- Parra, R. y Zubieta, L. (1982). Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, N 10, Universidad Pedagógica Nacional, Centro de nvestigaciones, CIUP, 9-24.
- Parra, R. (1996). *Escuela y Modernidad en Colombia*. Tomo III. Fundaciòn Fes, Fundaciòn Restrepo Barco. Cociencias. IDEP. Bogotá: Tercer Mundo.

- Parra, R. (1998). El tiempo mestizo. Escuela y Modernidad en Colombia. En Cubides, J., Laverde, M. C. y Valderrama, C. (Ed.). *Viviendo a toda jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 278-307). Bogotá: Siglo del Hombre.
- Parsons, T. (1976). *El sistema social*. Madrid: Biblioteca de la Revista de Occidente.
- Percheron, A. (1984) L'école en porte á faux: réalités et limites des pouvoirs de l'école dans la socialitation politique. *Pouvoirs, Review française d'études constitutionnelles et politiques, No.30*.
- Perea, C. M (2000). De la identidad al conflicto: los estudios de juventud en Bogotá. En J. M. Barbero, F. De la Roche y Robledo, A. (eds.) *Cultura y Región*, CES-Un. Nacional-Ministerio de Cultura
- Restrepo, G., Ortiz, J. G., Parra, F. E., Medina, L.C. (1998). *Saber y poder: Socialización política y educativa en Colombia*. Serie Investigación y Evaluación Educativa, Vol., 1, 2 y 3. Bogotá: Servicio Nacional de Pruebas, ICFES.
- Restrepo, G. (2001). El remedo, el remiendo y el simulacro en la relación saber y poder. En Herrera, M. C y Díaz, C. J. (comp). (2001). *Educación y cultura política: Una mirada multidisciplinaria* (pp.243-261), Bogotá, Colombia: UPN-Plaza & Janes.
- Rodríguez, A. (1998) *Formación democrática y educación cívica en Colombia. Un estudio nacional de caso*, Bogotá: Ministerio de Educación.
- Sandoval , C. y Pochet, R. M (comp.) (2001) Discurso y análisis social. Métodos cualitativos y técnicas de análisis. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), vol. IV, núm. 94, diciembre, 2001, Costa Rica, Universidad de Costa Rica San José, 189-194.

- Santamaria, J. A. (2012). *Democracia y educación ciudadana: configuración de subjetividades en la formación de estudiantes de educación media* (Tesis de Maestría). Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.
- Secretaria de Educación, Alcaldía Mayor de Bogotá (2001). *Evaluar para mejorar la educación*, Bogotá: Alfaomega. Recuperado de: [http://www.educacionbogota.edu.co/Centro\\_Documentacion/anexos/anteriores\\_2004/evaluarpara mejorar.pdf](http://www.educacionbogota.edu.co/Centro_Documentacion/anexos/anteriores_2004/evaluarpara mejorar.pdf)
- Serrano, J. F (Coord.) (2000). *Estado del arte sobre juventud para la formulación de la política y modelos de intervención para la juventud*. Bogotá: Universidad Central de Colombia.
- Suarez, D. (2012). Gramsci, el estudio social de la educación y la tradición crítica en pedagogía. En Hillert, F., Ouviaña, H., Rigal, L., Suárez, D. y Gadotti, M. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar, *Revista Colombiana de Educación*, No 40-41.
- Torney-Purta, J, Schwille, J y Amadeo, J. (2001) *La educación cívica a través de los países: Veinticuatro Estudios de Casos Nacionales*. Ámsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement
- Vargas, S. (2013). *Incidencia de la educación cívica en la formación de ciudadana en Colombia 2002-2010* (Tesis de pregrado). Universidad Colegio Mayor del Rosario, Bogotá, Colombia.

**Anexos.**

**Anexo 1. Diseño de Investigación**

<b>PROCESO DE SOCIALIZACIÓN POLÍTICA: ANALISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO Y LA PRAXIS POLÍTICA</b>		
<b>Mirada analítica</b>	<b>Fuentes</b>	<b>Objetivo</b>
<p>Análisis de discurso. Primero se realizó un análisis de las principales fuentes que determinan los objetivos y fines de la educación y del área de las ciencias sociales.</p>	<p>Lineamientos Ministerio Nacional de Educación. (Ley 115 de 1994, Ley 1620 del 2013, Ley 1020 y 1013 del 2006)</p> <p>Decretos (1860 de 1994)</p> <p>Estándar básico de competencias en Sociales y Competencias ciudadanas.</p> <p>Lineamientos curriculares: Ciencias Sociales y Constitución política y democracia.</p> <p>Manuales de Convivencia</p> <p>Currículos del colegio</p> <p>Libros o material de trabajo clase.</p>	<p>Rastrear los elementos discursos que enuncian creencias, comprensiones de la participación política, modos de ser ciudadano y joven político por el Ministerio Nacional de Educación y la Institución Educativa.</p>
<p>Observación</p>	<p>Aulas de clase</p> <p>Actividades en clase de</p>	<p>Recolectar información</p>

	<p>sociales</p> <p>Relaciones maestro- alumno</p>	<p>sobre la praxis política de los jóvenes, quiénes y qué ha influido sobre ella. La relación entre los jóvenes y la institución educativa como actor pero también con los actores dentro de ella, sus profesores y compañeros.</p>
Grupo de discusión	Jóvenes de grado noveno.	
Entrevista	Maestros de ciencias sociales, ética, y alumnos.	
Interpretación	Software N Vivo	<p>Sistematizar la información recolectada por medio del uso de categorías y unidades de investigación.</p>

## Anexo 2. Diario de campo

Registro Diario de Campo	
Fecha	
Lugar	
Duración	

Salón					
Profesor					
Clase					
Número de Alumnos					
Tiempos	Descripción	Nuevas categorías	Categorías rastreadas	Observaciones	Análisis

### Anexo 3. Entrevista maestros

Nombre del Entrevistado/a:	Lugar:
Entrevistador: Nicolle Olsen	Fecha: Hora:
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué estudio y por qué?</li> <li>2. ¿Por qué trabajar en un colegio público?</li> </ol>	Situación el contexto del profesor
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contextualización del mundo escolar             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué tipo de jóvenes estudian en este colegio, en tu salón?</li> <li>2. ¿Cuáles son las problemáticas de estos jóvenes en general?</li> </ol> </li> </ol>	Explorar el conocimiento del profesor sobre la realidad de sus estudiantes y la visión sobre ellos.
<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Contenidos.             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué contenidos y temáticas enseña usted en su asignatura?</li> <li>2. ¿Cómo se escogen esos contenidos?</li> <li>3. ¿Qué diferencia existe entre lo que se enseña en educación media frente a básica o secundaria?</li> <li>4. ¿Qué diferencia existe entre los contenidos de un joven de noveno, décimo y los contenidos de once?</li> <li>5. ¿Existen algunos temas que pueden ser enseñados (opcionales) y otros que sean de carácter obligatorio? ¿Cuáles?</li> <li>6. ¿Con que material le es sugerido trabajar?</li> <li>7. ¿Cuáles son los mecanismos de participación e incidencia política</li> </ol> </li> </ol>	<p>Relación Categorías de investigación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Producción del discurso</li> <li>• Reglas distributivas del discurso.</li> <li>• Educación de las clases dominantes</li> <li>• Educación para los fines del Estado</li> <li>• Educación para los fines del mercado.</li> <li>• Educación para la acción</li> <li>• Discurso regulador</li> <li>• Cómo entiende él el currículo.</li> </ul>

<p>que se deben fomentar en el colegio?</p> <p>8. ¿Qué comportamientos y conductas fomenta el Manual de Convivencia?</p>	
<p>3. Recontextualización</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Qué piensa usted acerca de los contenidos que deben ser enseñados?</li> <li>2. ¿Modificaría usted los contenidos temáticos que deben ser enseñados? ¿Qué margen de autonomía tiene usted para eso?</li> <li>3. ¿Cuál es la importancia que le asigna el colegio a la formación política, enseñanza de la participación y la crítica?</li> <li>4. ¿Cómo lo enseñas en tu clase?</li> <li>5. ¿Qué papel juega la adquisición de conocimiento y habilidades de los jóvenes?</li> <li>6. ¿Cuál es la importancia del comportamiento y la convivencia escolar?</li> <li>7. ¿Con qué material trabaja usted en la clase (libros, cartillas, lecturas)?</li> <li>8. ¿En qué proyectos ha participado el colegio o usted? ¿Por qué fue pertinente hacerlo?</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recontextualización del discurso</li> <li>• Discurso regulador</li> <li>• Discurso instruccional</li> <li>• La reproducción o transformación de los contenidos.</li> <li>• Participación de programas y proyectos como agentes recontextualizadores</li> </ul>
<p>4. Evaluación</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cuál/es son los criterios de separación de un discurso o de dictar ciertos temas en ciertos cursos?</li> <li>2. ¿Qué papel juegan los estudiantes en la elaboración y o escogencia de los contenidos? ¿en qué se les puede incluir y en qué no?</li> <li>3. ¿Cuál es el objetivo o finalidad que</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogías tradicionales</li> <li>• Pedagogías alternativas o liberadoras</li> <li>• Dialógicidad</li> <li>• Antidialógicidad</li> <li>• Modos de evaluación (memorístico, reproducción)</li> </ul>

<p>se busca cuando educamos a los jóvenes?</p> <ol style="list-style-type: none"><li>4. ¿Cómo enseñar los temas?</li><li>5. ¿Es importante que ellos aprendan los conceptos?</li><li>6. ¿Cómo evalúa usted? ¿Qué notas pesan más?</li><li>7. ¿Cómo calificamos el ser ciudadano dentro de la escuela?</li><li>8. ¿Cómo deben ser los estudiantes al final, al salir de la escuela o al finalizar el curso?</li></ol>	<p>del discurso)</p>
--	----------------------

#### **Anexo 4. Grupo de discusión**

Moderador: Nicolle Olsen

Participantes: Entre 5 y 7 aproximadamente

Perfiles: Jóvenes, hombres y mujeres

Campo Semántico. Apropriación o no del discurso pedagógico.

1. Vamos a hablar de la escuela, por qué creen que deben venir a estudiar ustedes.
2. ¿Por qué existen unas normas dentro del colegio? Qué piensas sobre las normas del colegio,
  - sobre el uniforme, por qué hay que portarlo bien y de determinada forma
  - sobre la convivencia. ¿Por qué califican esto. Debe pesar más las notas del comportamiento o de las materias?.
  - sobre el gobierno escolar. ¿Por qué elegirlo y para qué?.
  - ¿Es necesario el manual de convivencia?
  - ¿Cuáles son los deberes por ejemplo de ustedes en el colegio y de los profesores o los demás?
3. Ustedes creen que la escuela debe ser un escenario de formación política o sólo de conocimientos.
4. Los contenidos de la materia de lo que se ve, sirve para algo, les ha servido para pensar políticamente el mundo, la ciudad, los fenómenos.
5. Vamos a hablar de experiencias que hayamos tenido en la escuela y en la clase y más recordemos. Ej.: salidas, una clase de radio, un debate en clase.
6. Hay algo de lo que han aprendido que haya influido en su vida. Por ejemplo, aprendí que los menores también tenemos derecho y desde ese día no me la dejo montar de mis papas, mis amigos.

7. Hay algo con lo que no estés de acuerdo de lo que te han enseñado en clase, por ejemplo, que votar es la única forma de ser ciudadano, que la protesta no es válida.
8. Hay cosas que se prohíben de hacer (que no las hacen) porque el colegio, sus profesores, les dicen que están mal.
9. De todo lo que pasa en clases, a que le prestan más atención, a lo que van aprender o cómo los van a evaluar y por qué
10. Las cosas que saben hoy, se las aprendieron de memoria o se les quedaron porque les gustaba o que
11. ¿Qué piensas sobre las revoluciones, huelgas, protestas sociales?
12. Ahora si hablaremos del profe, de la forma de enseñar del Profe Javier.  
¿Qué es lo que más y menos te gusta?
13. ¿Cuál es la importancia del silencio en su clase?
14. ¿Qué les gustaría aprender y para qué?
15. ¿Qué esperas aprender en la clase de sociales de 10 o de ciencias políticas de 11, algo en especial, algo que quieran saber y aprender?