

EMPODERAMIENTO, POSICIONAMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN TIEMPOS DE LA
GENERACIÓN *SELFIE*

Lic. JOSÉ PASTOR PÉREZ CASTRO

CÓDIGO: 20141191015

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C. JULIO 2016

EMPODERAMIENTO, POSICIONAMIENTO Y PARTICIPACIÓN EN TIEMPOS DE LA
GENERACIÓN *SELFIE*

AUTOR:

Lic. JOSÉ PASTOR PÉREZ CASTRO

CÓDIGO: 20141191015

DIRECTOR DE TESIS.

Maestro: LUIS ALEJANDRO CORREDOR CALDERÓN

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN – EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C. JULIO 2016

NOTA DE ACEPTACIÓN

Director de tesis

Maestro: Luis Alejandro Corredor Calderón

Evaluador 1: Doctora Carmen Helena Guerrero Nieto

Evaluador 2: Maestra Olga Lucía Gutiérrez Romero

Acuerdo 19 de 1998 del consejo superior universitario, artículo 177:

“La Universidad Francisco José de Caldas no será responsable por las ideas expuestas en ésta tesis”.

DEDICATORIA:

Para Consuelo, Sarita, Daniel y para mis padres por supuesto.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mis estudiantes, perfectos exponentes de la generación *selfie*: Alison, Lina, María Paula y Oscar y mis exalumnos Juan David y Daniela por su colaboración, empeño y sacrificio en la elaboración del Plan de Estudios.

Agradezco a mi Director de Tesis, Luis Alejandro Corredor Calderón, gran mentor de esta odisea.

Agradezco a mis docentes de la maestría de quienes aprendí mucho: Helena Guerrero, Fernando Aranguren, Juan Carlos Amador, Tomás Vásquez, Hernán Riveros, Ana Brizet Ramírez y Boris Bustamante.

Agradezco al Colegio Gustavo Restrepo, sus docentes y directivos por su desinteresada colaboración.

TABLA DE CONTENIDOS

1. RESUMEN
2. ABSTRACT
3. INTRODUCCIÓN
4. JUSTIFICACIÓN
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA
6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN
7. OBJETIVOS
 - 7.1. Objetivo General
 - 7.2. Objetivos Específicos
8. ANTECEDENTES
 - 8.1. Argentina. Juventud Negada y Negativizada
 - 8.2. España. Crónica de un Desencuentro
 - 8.3. Estados Unidos. La Experiencia 4H
 - 8.4. Chile. Pingüinos y Abejas
9. MARCO TEÓRICO
 - 9.1 Comunicación y Educación
 - 9.2. Currículo y Medios
 - 9.3 Currículo en la Escuela
 - 9.3.1. *Currículo Tradicional*
 - 9.3.2. *Currículo no Parametral*
 - 9.4. Otra Clasificación Necesaria
10. Poder
 - 10.1. Empoderamiento Juvenil. La generación *selfie*
 - 10.2. Autoempoderamiento Juvenil y Medios. De Bloggers, Floggers y Youtubers
11. PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN JUVENIL
12. MARCO METODOLÓGICO
 - 12.1. Instrumento de recolección de datos
13. HALLAZGOS Y RESULTADOS
 - 13.1. Empoderamiento
 - 13.2. Participación. Una Intervención al Currículo del Colegio Gustavo Restrepo
 - 13.3. El ciclo V, Portal hacia la Confrontación
 - 13.4. Posicionamiento, Postura y Poder
 - 13.5. Caracterización de las Posturas
 - 13.5.1. *Personalización y Apropiación del Discurso Desde el Yo*
 - 13.5.2. *Marcada Preocupación Acerca del Futuro Inmediato*
 - 13.5.3. *Caracterizada Emocionalidad*
 - 13.5.4. *Clivaje a Partir del escepticismo*
14. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES
 - 14.1. La Escuela Escuerta
 - 14.2. Postura e Impostura. De Heteronomías, Autonomías y Anomías
 - 14.3. Posicionamiento y Reposicionamiento
15. EPÍLOGO. Reflexiones acerca del día E o del Índice de Gina vs. El Índice de Gini
16. REFERENCIAS
17. ANEXOS

1. RESUMEN

En esta investigación se examinan las diversas posturas surgidas durante la experiencia de convocar un grupo de trabajo de egresados y estudiantes de ciclo V del Colegio Gustavo Restrepo IED, cuyo fin fue crear un plan de estudios en Medios Audiovisuales para la Media Técnica, hoy Media Fortalecida de la institución.

En la génesis del proyecto se tuvieron en cuenta investigaciones acerca de juventud y currículo y dos experiencias acerca de empoderamiento juvenil de Estados Unidos y de Chile, como antecedentes al marco teórico en el que se tienen en cuenta conceptos como poder, empoderamiento, autoempoderamiento, juventud y participación, currículo, comunicación y educación.

Como parte de los hallazgos, se procuró hacer una caracterización de las posturas y el posicionamiento de los jóvenes participantes del proyecto a partir de los datos recolectados en diarios de campo y transcripciones de las grabaciones hechas en las sesiones de trabajo. Los registros de la experiencia se enmarcaron en la metodología de estudio de caso.

Como elemento de discusión se plantea que en la confrontación que nace de la crítica que hace el estamento estudiantil hacia la institución escolar, se halla implícita la distancia que existe entre la participación nominal del estudiante en los órganos de dirección y los verdaderos alcances de dicha participación.

Palabras clave: Comunicación, educación, poder, empoderamiento, autoempoderamiento, currículo, participación y juventud.

2. ABSTRACT

In this research we observe the various positions that emerged during the experience to convene a working party of graduates and students cycle V from school Gustavo Restrepo IED whose purpose was to create a curriculum in Audiovisual Media for the Technical Media today Media Fortalecida of the institution.

In the genesis of the project were taken into account researches conducted on youth and curriculum and two experiences on youth empowerment from United States and Chile. As background to the theoretical framework that takes into account concepts such as power, empowerment, self-empowerment, youth and participation, curriculum, communication and education.

As part of the findings, I tried to make a characterization on the postures and positioning of young project participants using the data collected in field notes and transcripts of recordings made in the working sessions. Experience records were part of the case study methodology.

As an element of discussion it raises in the confrontation that arises from the critique of the student body toward the educational institution is clear evidence of distance between the nominal student participation in the management bodies and the true extent of such participation .

Keywords: Communication, education, power, empowerment, self-empowerment, curriculum, and youth participation.

3. INTRODUCCIÓN

“El Maestro cuyo oráculo esta en Delfos no dice ni esconde, sino que indica”.

Heráclito

En la Odisea, después de mucho vagar por el Mediterráneo, Odiseo, aconsejado por la bruja Circe se dirige hacia las puertas del Inframundo donde ya muerto, el adivino Tiresias aún tiene el don de profetizar. ¿Qué consulta va a hacer Odiseo? Odiseo quiere saber la ruta de regreso a su casa: El reino de Ítaca. Todos sabemos que al finalizar la historia, Odiseo no solo llega a Ítaca, sino que se deshace de los pretendientes de su esposa y pone orden en su reino después de quince años de ausencia.

La Odisea siempre ha sido la metáfora de una aventura en la que el héroe, después de sortear múltiples dificultades logra su objetivo final. También que el sentido de trascendencia de Odiseo tiene que ver con el hecho de que lo amargo de la dilatada ausencia, lejos de su hijo y de su esposa se ve compensada con la experiencia del viaje. A la astucia que muestra Odiseo, prueba de la cual es el plan de penetrar la ciudad de Troya con su caballo de madera, sumará la experiencia de su viaje. En el cine moderno, se reconoce al *road movie* como un género más. El *road movie*, es una película en la que el protagonista hace un viaje y el viaje en sí es la película. Tal vez sin pretenderlo, La Odisea es el primer *road movie* de la historia. Vale decir que aquí no hay autopistas sino mares y no hay película sino poema.

La trascendencia de un estudiante por la Institución educativa se asemeja mucho a ésta aventura, en la que sus compañeros de estudio, docentes, directivos docentes y padres de familia alternarán sus roles ocasionalmente entre guías, compañeros de viaje y opositores. Sobra decir que, y utilizando algunas frases de cajón y lugares comunes, el estudiante navegará sobre un mar de dudas, procurará no dejarse llevar por los cantos de sirena de la deserción escolar y se enfrentará a los monstruos de la ignorancia, la intolerancia y la falta de buen juicio a lo largo de su viaje.

El culmen del viaje de Odiseo es descender al inframundo donde Tiresias, el adivino de Tebas, le dirá la ruta de regreso a Ítaca. El encuentro de éste par de colosos es una bonita metáfora de la vida escolar. Odiseo representa la astucia y la inteligencia, mientras que Tiresias posee el don de la Sabiduría y la experiencia. La consulta oracular que presenta Odiseo no es otra cosa que la evidente necesidad del curioso y necesitado aprendiz que requiere ser guiado por el experimentado maestro. En realidad, cotidianamente cada clase de un docente, es una consulta oracular en la que el estudiante pide cartas de navegación para su futuro.

La suma de inteligencia y sabiduría es el producto de la academia. Un joven es inteligente por naturaleza pero su maestro es sabio por experiencia. La necesidad de rectificar rumbos y de trazar una ruta de navegación que nos permita crear espacios más incluyentes me mueve a presentar ésta propuesta en la que la metáfora anterior se me antoja pertinente. La caracterización que se presenta a continuación se hizo en rigor sumando las discusiones del maestro y de los estudiantes que participaron en la experiencia.

Construir currículo no debe ser asunto que atañe tan solo a los docentes y/o a los directivos docentes. Esta práctica sirvió para entender que el estudiante puede ser empoderado porque es crítico por naturaleza. Sus aportes son valiosos en tanto que aquello que lo mueve es la curiosidad natural. Tal espíritu crítico deriva siempre en propuestas, planes, sueños. Su navegar en el mar del conocimiento encontrará buen puerto en tanto que aquel que lo guíe, tenga el don de indicarle el camino con los buenos vientos de su sabiduría.

4. JUSTIFICACIÓN

¿Cómo escribir estas palabras sin que se vuelvan una clásica diatriba más contra el sistema educativo colombiano? ¿Cómo hacerlo sin que aparezcan las palabras amargas del desengaño?

Si bien, en los últimos años, los gobiernos han detectado que un factor que genera progreso en un país es el factor educativo, todavía estamos lejos de equilibrar la delicada balanza que existe entre el recurso humano y el recurso natural. Se comprende por eso que Colombia, un país con abundantes recursos naturales cuyo aprovechamiento debe generar progreso, vea menoscabados dichos recursos por la falta de administración de los mismos. Ya sea por factores de corrupción, ya sea por incompetencia de los administradores para tramitarlos adecuadamente, lo cierto es que aparentemente las fronteras de la educación no llegan hasta los límites requeridos para que dichos recursos sean dispuestos de manera democrática, ordenada y sistemática.

Por eso, la educación en Colombia presenta grandes retos, uno de los cuales consiste en mejorar su calidad a partir de intervenir su sistema. Uno de los factores que más ha ocupado a los últimos gobiernos consiste en intervenir al estamento de los docentes relegando a un segundo plano al estamento estudiantil por un lado y dejando los currículos a merced de “expertos” y asesores que afectan la escuela de manera vertical sin permitir que los estudiantes se apropien de los mismos y puedan incidir en ellos.

Esta investigación se ocupa justamente de éstos dos últimos factores, el currículo y los estudiantes, las relaciones de poder que se suscitan entre ellos y el componente postural desde la perspectiva de procurar dilucidar lo que acontece cuando un grupo de estudiantes se empodera de una fracción del currículo y realiza una propuesta desde su propio interés y perspectiva. Interpretar en medio de la experiencia lo que ocurre con el resultado de dicho experimento, ocupará al investigador quien pretende así llenar un vacío vigente en el aparato educativo del país, que ni en su legislación ni en sus decimonónicas costumbres se decide a aventurarse a empoderar a los estudiantes para que afecten sus

planes de estudio, su contexto escolar ni sus sueños de futuro. Por esa misma razón, y al tenor de no quedarse en lo meramente diagnóstico y ser más propositivo, al finalizar el texto, en los anexos, nos permitimos adjuntar la carta escrita a un miembro del Honorable concejo de Bogotá solicitándole tramitar un acuerdo que permita el asiento de un estudiante y un exalumno en los consejos académicos de los colegios de Bogotá

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el marco del proyecto Mi edu en serie 5 x 5, creado en conjunto entre dos entidades de la ciudad de Bogotá D.C. como lo son la Secretaría de Educación del Distrito y el Canal Capital, éste último, el canal público considerado el canal regional de nuestra urbe; el Colegio Gustavo Restrepo participó en la convocatoria con el audiovisual documental “El Inter de Millán”, el cual relata la experiencia de algunos docentes de crear un club de fútbol en la localidad 18, Rafael Uribe Uribe. (Pérez, Mi edu en serie "El inter de Millán", 2014)

Es importante aclarar que además de los parámetros dados por la organización del proyecto para la realización de dicho audiovisual, los gestores de la propuesta diseñaron una serie de fases, las cuales corrieron parejas con las etapas tradicionales de la hechura de una producción audiovisual. Es decir, se realizaron capacitaciones en preproducción, producción y postproducción de cine y televisión, en las que se logró sin mayores pretensiones, ilustrar a los estudiantes en el ejercicio de la realización audiovisual.

Parte de la propuesta consistía en que la realización se dividiera en una serie de cinco capítulos en los que cada capítulo contara con alrededor de cinco minutos cada uno y que además la realización se hiciera en cinco días de grabación, con un equipo de trabajo dotado por la organización del proyecto entre los que se contaban un realizador, un productor, un camarógrafo, un luminotécnico, un sonidista, un asistente de producción y un conductor.

Para llevar a cabo el rodaje se invitó a participar a un grupo de cuatro estudiantes de grado décimo, tres mujeres y un hombre, como parte de la producción detrás de cámaras. Tres de los estudiantes mencionados, específicamente las niñas ya habían

participado en un ejercicio audiovisual para el proyecto C4 creado por el Centro Ático de la Universidad Javeriana.

Las estudiantes cursaban grado décimo a la postre mientras que el joven cursaba grado noveno y hacía parte del grupo audiovisual del proyecto 40 x 40. Durante el trascurso de la filmación se dio como anécdota el hecho de que una de las estudiantes hiciera la observación a manera de reclamo acerca del *porqué no se les enseñaba en el colegio a hacer audiovisuales dentro del currículo formal de estudios*. Incluso, para ir un poco más lejos, cuestionó el hecho de que dicha labor debería ser una modalidad de la denominada *Media Técnica* de la institución.

Al tenor de las discusiones generadas por el suceso, el docente que acompañaba el ejercicio audiovisual sugirió que los estudiantes adoptaran el proyecto de construcción de un plan de estudios que se pudiera insertar en la malla curricular existente. Dicha malla curricular por entonces se encontraba intervenida por los docentes quienes buscaban realizar un viraje a partir del trabajo de áreas hacia el trabajo por ciclos, trabajo que se realizaba por medio de jornadas pedagógicas y el acompañamiento de un grupo de expertos de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Si bien se consideró invitar a los estudiantes a hacer parte de dichos encuentros, en la práctica no hubo el ambiente propicio para hacerlo, por lo que se consideró más pertinente que los jóvenes trabajaran a su propio ritmo. Sin embargo, el proyecto de plan de estudios en medios audiovisuales se ajustaba favorablemente a las expectativas de lo trabajado en ciclos, por lo que se consideró como punto final de las discusiones y del trabajo en sí del mismo, su exposición frente al Consejo Académico de la institución.

6. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Las variables y categorías que surgen de un trabajo de investigación como el actual mutan frecuentemente en tanto que la metodología, la escritura, los debates o el recabar datos lo direccionan en uno u otro sentido. Lo que en su génesis pretendía dar

cuenta de la etnografía de un grupo estudiantil filmando un documental, trascurrió hacia terrenos más profundos pero más pródigos en cuestionamientos.

Así pues, surgió el empoderamiento como una variable que desde el punto de vista de la metodología de trabajo a la vez que desde el contenido se mezclaban con categorías como el currículo y los medios. Ahora bien, en el caso específico de nuestra investigación, para plantear el problema sujeto de análisis se contempló la necesidad de que el sujeto de estudio fuera el grupo de trabajo que participó en el audiovisual al que se sumaron inicialmente dos exalumnos y un estudiante de grado undécimo perteneciente al gobierno escolar. También es pertinente aclarar que el joven de grado noveno que hacía parte del equipo de trabajo no quiso participar del grupo de trabajo de currículo.

La labor del docente, además de convocar las reuniones, fue la de realizar un proceso en el que fundamentalmente se dio cabida a la participación del estudiantado en un proceso que habitualmente realizan los profesores, pero además de animarlos a empoderarse del tema, el elemento nuclear de la investigación consiste en averiguar a partir del análisis que arrojan los instrumentos de recolección de datos, cuál es el posicionamiento del grupo de trabajo de estudiantes de ciclo V que participó en la hechura del plan de estudios a partir de su empoderamiento como agentes de cambio dentro de la institución escolar. Así pues, la pregunta en cuestión resultante de reconocer las variables anteriores se podría formular de la siguiente manera:

¿Cómo es el posicionamiento de un grupo de estudiantes en el diseño de un plan de estudios en Gestión en Comunicación y medios audiovisuales para la media fortalecida del colegio Gustavo Restrepo IED?

7. OBJETIVOS

7.1. Objetivo General

Caracterizar el proceso de posicionamiento y empoderamiento de un grupo de trabajo de estudiantes en el diseño de un plan de estudios para el Departamento de Media Fortalecida del Colegio Gustavo Restrepo IED.

7.2. Objetivos Específicos

- 7.2.1. Describir la evolución del proceso de empoderamiento durante la construcción del currículo
- 7.2.2. Caracterizar las diversas posturas emergentes derivadas del proceso de construcción del currículo.
- 7.2.3. Analizar los procesos de participación, empoderamiento y liderazgo como parte del posicionamiento.

8. ANTECEDENTES

En el capítulo de antecedentes tendremos en cuenta dos investigaciones foráneas, una argentina y otra española y dos experiencias de empoderamiento juvenil una norteamericana y una chilena. La investigación argentina focaliza su accionar en torno al discurso sobre la juventud en general y el tono peyorativo que proviene de los medios, mientras que en la investigación española el autor nos presenta una investigación ya más focalizada en la escuela, tomando como base la premisa de que el poder recae secularmente en el estamento docente que ya sea por acción de sí o por omisión de los otros estamentos involucrados, estudiantes y padres de familia, dejan de lado su trascendencia en la esfera de las decisiones que se toman en la escuela y en las propuestas hacia la misma y que ignoran las posturas críticas del cuarto estamento en cuestión: el de los estudiantes.

Un tercer antecedente se halla no en una investigación sino en una experiencia. Se toma como referencia una experiencia norteamericana en la que lo interesante radica en dos factores. El primero es que desde el punto de vista del empoderamiento se le otorga a los jóvenes la oportunidad de opinar, crear y sobre todo trabajar del lado de los adultos como pares reconocidos. El segundo es que es una experiencia ya centenaria que al nacer de una necesidad del sector rural procura alejarse de lo académico y se deslinda un poco de lo que Estela Quintar denominaría *currículo parametral*. Tales investigaciones aunadas a la mencionada experiencia se antojan pertinentes a ésta indagación en tanto que aportan tanto desde el punto de vista de la sustancia como desde el punto de vista de la

metodología en sí. Cabe resaltar que también estarán traslapadas como una sombra en el capítulo de hallazgos como referentes necesarios dentro de la discusión.

Por último se encuentra una experiencia chilena denominada PANAL, en la que enfocados en la capacitación a jóvenes de comunidades vulnerables se les empodera para que emprendan pequeños proyectos de mejoramiento en sus instituciones, involucrando tutores que los guían en la consecución de sus metas. En esta se destacan conceptos como emprendimiento y autoestima.

8.1. Argentina. Juventud Negada y Negativizada.

En la investigación de Mariana Chávez, antropóloga argentina, la clave está en las representaciones del lenguaje que se tiene frente a los jóvenes y su carácter peyorativo en tanto que como bien reza el título de la tesis, la juventud ha sido negada y negativizada. Para el análisis, la autora toma como base el discurso emanado de actores sociales adultos como padres de familia, docentes y directivos docentes de instituciones escolares, literatura extraída de diarios de circulación nacional y en general de la industria comunicativa como programas de radio y televisión. Al sistematizar los datos recogidos, la investigadora caracteriza las diversas acepciones con las que el poder hegemónico etiqueta a los jóvenes, tildándolos entre otros de: *problemáticos, grises, rebeldes, ociosos, irrespetuosos, agresivos, violentos*, e incluso desde una perspectiva diferente se les victimiza al considerárseles *seres en potencia, oprimidos o víctimas del sistema* entre otros. Chávez fundamenta su marco teórico en autores como Foucault, Berger y Luckman y en Jodelet desde la psicología social, añadiendo algunas otras investigaciones de otros autores del sur del continente que informan y refuerzan argumentalmente la tesis.

En las conclusiones de la investigación, que toma como base a la juventud argentina y latinoamericana, destaca el hecho de que en general la juventud no es reconocida por el aparato del poder y la hegemonía y que las representaciones sociales no han dejado de evidenciar en la condición de joven una etapa de transición que está entre el mito y el tabú. Si bien las brechas generacionales han existido desde siempre y aparentemente durante siglos existió un enorme desencuentro entre ambas, no deja de ser inquietante que en el panorama anteriormente expuesto se prive al joven de la

construcción de su propio futuro, enajenándolo de su ser en un ejercicio de deconstrucción que lo lleva mutilado a la vida adulta. (Chaves, 2005)

Ahora bien, desde un punto de vista de los denominados *factores de riesgo adolescente* al estar en un estado de proyección hacia el mundo, el joven se halla en una etapa en la que se convierte en una especie de recipiente y se encuentra expuesto a toda clase de influencias a las cuales es muy vulnerable.

Sólo que, la mencionada investigación se afianza a partir de la toma de evidencias que en su mayoría provienen de documentación hallada principalmente en la República Argentina. Sin embargo, aún en Colombia, en las instancias gubernamentales dicho lenguaje se hace presente al catalogar al joven como algo problemático. En los apartes finales de la presentación que se hace de la hoja de vida del director del Sistema Nacional de Juventud, Juan Carlos Reyes Cañón se menciona:

Su llegada a la Dirección del Sistema Nacional de Juventud de la Presidencia de la República, busca replantear tanto en el gobierno Nacional como en la sociedad civil la noción de *joven como sinónimo de problema*, y seguir potenciando la labor que viene desempeñando Colombia Joven en todo el territorio nacional. (Colombia joven, 2016) (El resaltado es mío)

Es claro que el lenguaje peyorativo vuelve a aparecer y la interpretación que se puede dar al texto que subyace puede interpretarse de varias maneras. La más optimista apunta a que el gobierno nacional está tomando cartas en el asunto y para ello crea una organización que depende directamente de la Presidencia de la República y a la que por ser tan reciente no se le puede juzgar tan a priori.

8.2. España. Crónica de un Desencuentro

Grandes películas del cine han puesto de presente en sus imágenes la visión de la representación de la escuela en diversas facetas. En algunas de ellas, las más de las

veces el docente es visto como un ser que tiene que lidiar con la difícil carga de educar jóvenes y adolescentes lo cual no está lejos de la realidad, aun siendo ficciones puras.

Haciendo un barrido sobre el argumento que sostiene su trama uno ve que un elemento común tiene que ver con la empatía, alta o poca, que logran sus personajes. Para tomar un ejemplo, y volviendo reiteradamente al cine francés, en una película como *La clase* (Cantet, 2008), un profesor de lengua francesa procura llegar a sus alumnos a través de la escritura en una escuela de un vecindario de París. Hay choques frecuentes entre el docente y los alumnos cuya condición interracial y de inmigrantes hace más difícil el trato.

Tal empatía se logra o no en tanto que el docente sepa jugar con su estatus. El oscilar entre la verticalidad del autoritarismo y la horizontalidad de la camaradería conlleva en el docente un compromiso de grandes proporciones, por cuanto para algunos esto acarrea la pérdida de respeto de sus alumnos, mientras que para otros el hacerse inaccesible no es prudente en tanto que se está demasiado cerca de la institucionalidad pero muy lejos de sus alumnos.

El hecho es que en el caso de la participación de los diversos estamentos de la Institución escolar, el estatus puede entrañar diferencias de acuerdo con otras variables específicas, como la duración del estamento en la institución, la naturaleza de sus intereses y una variable adicional cuyo valor se mide en un rango que va entre la atomización y la cohesión grupal la cual muestra las posiciones asimétricas que existen entre ellos (Fernández, 1995, pág. 160). El cuadro desarrollado por Fernández lo explica de manera esquemática de la siguiente forma:

Tabla 1
Estatus de estamentos en España

	DIFERENTES ESTATUTOS ANTE LA INSTITUCIÓN			
	TIPO DE VÍNCULO	DERECHOS EN JUEGO	COHESIÓN	PODER
Profesores	Permanente	Profesionales	Elevada	Si
Padres	Ocasional	Patriarcales	Nula	No
Alumnos	Transitorio	Individuales	variable	No

Está claro que al ser una investigación realizada en el contexto español ésta toca muy tangencialmente (de manera extraña) el estamento directivo, cuyo poder en nuestro medio abarca el estatuto (o estatus) más alto. Sin embargo reviste una gran similitud con lo que acontece en la educación nacional. A esto hay que agregar la poca incidencia que tienen en la elaboración de currículos y planes de estudios: “Resumiendo, a los alumnos no se les reconoce capacidad alguna de influir en las decisiones sobre qué han de aprender y cómo ha de evaluarse lo aprendido” (Fernández, 1995 , pág. 149)

Que decir entonces, continuando con el tema del cine, de una película documental como *La educación prohibida* (Doin, 2012) en cuyo poster se lee: *Imagina ser el protagonista de tu educación*. Todo un contraste o un argumento que nos lleva a discernir si hay o no en verdad espacios para que los estudiantes en Latinoamérica creen y ayuden a crear sus propios espacios y conocimientos.

Pero además se hace evidente que dichos espacios de participación en realidad comienzan en el aula, en la que la preeminencia del docente acalla todo resquicio de participación. Los alumnos se quejan de que todo el tiempo se les pide que callen. Su acallamiento se parece a la metáfora de Zemelman y Quintar del árbol de bonsái, al que se le podan sistemáticamente las hojas y las ramas, una mutilación cuyo resultado final no es otra cosa que un alumno silencioso y obsecuente.

Realmente, hay una falta de base de aprendizaje en la participación. A una persona que no le dan cauces para participar no aprende a participar, y eso se tiene que fomentar a partir de la misma metodología de la enseñanza. Cuando la metodología y la enseñanza del aula no son participativas, porque no lo son, el alumno tiene lagunas. (Fernández, 1995 , pág. 150)

Por otro lado es necesario considerar que la educación, dentro de los parámetros de la constitución goza de un doble estatus en tanto que es derecho, pero es también considerado un servicio (Constitución Política Nacional). Es claro que cuando se menciona el hecho de que es un derecho, la sociedad ha entronizado la escuela como un estadio necesario y aún por ley obligatorio lo cual hace parte de la institucionalización a que ha sido sometida la escuela a partir de la era industrial. Desde este punto de vista, la

educación ha sido incluida como parte de la ley de oferta y demanda. A su vez como lo evidenciaba Bordieu, el acervo cultural que se constituye en herencia para algunos de nuestros estudiantes es meramente una construcción social que permite legitimar lo que el mismo Bordieu denominaba *reproducción cultural*. Al estar inmersa la escuela en ese estatus de factoría, ésta opera de manera tan automática que el *operario* (léase docente) jamás va a ofrecer a su *producto* (léase estudiante) la oportunidad de manifestar su satisfacción o insatisfacción frente a su proceso. El estudiante es ensamblado en las factorías de una *línea de producción* que podríamos aventurar dentro del símil que es el currículo. (Bordieu, 1981)

Es por eso que Fernández considera el servicio educativo funcional como una “oferta planificada”. El hecho de los niños “tengan” que ir a las escuelas y lo deban hacer con la resignación que implica la obligatoriedad, éste “mercado cautivo” empieza a perder capacidad de elección. Estas restricciones que en el fondo son restricciones a las libertades hace parte de las tensiones cotidianas de la escuela.

Para ir un poco más lejos éste espacio de restricción en realidad es un espacio de empoderamiento que se han tomado los docentes. Fernández reflexiona sobre el hecho de que el profesorado haya copado dicho espacio en la forma de la denominada “libertad de cátedra”. En palabras del sociólogo: “es un lugar común que, una vez que cierra tras de sí las puertas del aula, el profesor goza de una considerable libertad de acción” (Fernández, 1995 , pág. 85). Esto nos hace cuestionar: ¿y qué pasa con el estudiante? ¿Incide él en los programas, planes de estudio, currículos o planes de aula? ¿Hay algún acto de acuerdo que les permita hacer parte del diseño de lo que se les va a enseñar?

Si bien, metodologías y didácticas como el constructivismo u otras corrientes pedagógicas procuran una interacción más activa de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también es cierto que las condiciones de trabajo en el aula en las que se desarrolla dicho proceso en los colegios oficiales en las que priman los parámetros de número de alumnos por aula (mínimo 32 en zonas urbanas y 22 en zona rural) o bien el coeficiente de 1,32 docentes por grupo en educación básica secundaria y media académica y de 1,7 para la educación media técnica, (Ministerio de Educación Nacional, 2002) hacen que dichas corrientes de vanguardia se disipen frente

pedagogías tradicionales en las que de manera obvia va a aparecer un empoderamiento de facto, en el que el docente va a imponer sus criterios porque su margen de maniobra es muy estrecho, pero que además se ve amenazado por la intrusión de los medios de comunicación y las TICS a las que se ve como usurpadoras de los postulados que fundamentan sus clases, lo que da como resultado una reafirmación de ese orden institucional en el que el alumno deviene en una síntesis de monosabio que no debe ver, no debe oír y debe callar, y que se rebela de manera furtiva en los miles de escapismos cotidianos que se inventa para atenuar el proceso de deconstrucción a que se somete como parte del devenir de su vida escolar.

¿Qué queda en medio de éste campo de batalla? ¿De qué se vale el docente además de la consabida evaluación para hacerle el quite a su demandante realidad en la que le exigen calidad a cualquier precio? La respuesta es: El currículo. Ese mismo sobre el que es casi imposible ponerse de acuerdo. El mismo que ha sido estandarizado en forma de competencias y que el docente evade teniendo de presente su esencia pero que reacomoda a su contexto como en las formas que adopta en el debatido currículo oculto de John Taylor Gatto, en el que la escuela enseña a los estudiantes a aceptar su dependencia emocional, intelectual y su filiación social a partir del hecho de que existe el convenio tácito entre estudiante y docente en el que si el primero es dócil, el segundo no lo reprueba. Todo lo anterior bajo la premisa de que se aprende mejor fuera de la escuela que en ella, porque la escuela produce individuos conformistas:

En realidad había sucedido exactamente lo que anunciaba John Dewey al principio del siglo XX. Nuestra nación, antes altamente individualizada, había evolucionado hacia un pueblo altamente dirigido, una ágora compuesta de enormes intereses especiales que ven a las voces individuales como irrelevantes (Taylor, 2003)

Por lo que además y en testimonios de un docente “nadie sigue un programa oficial”, y se justifica diciendo que éstos en general están desactualizados por lo que el docente termina acomodando los programas a las necesidades del momento. En otras palabras, ante la inflexibilidad de los actores, se debe recurrir a un currículo más flexible, el cual debe gozar de una plasticidad tal que colme las expectativas de los unos y los otros. Más adelante veremos como el currículo no solo está politizado, sino que

impone un criterio parametral únicamente con el fin de acostumbrar al yugo del conformismo a los estudiantes que lo siguen.

8.3.Estados Unidos. La Experiencia 4-H

Except for prisoners and a few institutionalized groups, young people are more controlled than any other group in society.
John Bell, “A Key to Developing Positive Youth-Adult Partnerships”

USDA es la sigla con la que se identifica en inglés al Departamento de Agricultura de los Estados Unidos de Norteamérica. Dentro de sus planes y programas dicha entidad organiza cursos de extensión en diversas universidades del país. Una de las experiencias que nutren dichos programas es el programa 4H, el cual se identifica como el *National 4-H Council*, el cual se autodefine como un programa sin ánimo de lucro, privado pero abierto, cuyo fin consiste en empoderar a jóvenes voluntarios para que se conviertan en agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Un trébol verde de cuatro hojas es el logo del 4H, cuyo nombre proviene de sintetizar la sigla *Head, Heart, Hands y Health*, que en castellano significan Cabeza, Corazón, Manos y Salud las cuales representan las propuestas objetivas del programa en el cual se pretende que los jóvenes piensen y lideren con la cabeza, cuiden y preserven con el corazón, trabajen y aporten con sus manos y vivan una vida sana en todos los aspectos, haciendo uso de su constitución física y mental.

Una división formal de la mencionada organización se constituye en el denominado *Innovation Center for Community and Youth Development* cuyo fin es dedicarse a dicho en sus propias palabras; la exploración y al aprovechamiento del potencial de jóvenes y adultos con el fin de participar en la creación de una sociedad más justa y equitativa. (theinnovationcenter.org, 2003)

Para entender mejor dichos fines, es perentorio anotar que parte de los objetivos de la organización 4H desde su fundación a principios del siglo XX, fue la de crear un eslabón de encuentro entre adultos y jóvenes en tanto que se había creado un vacío en

las zonas rurales donde se quedaban los viejos mientras que los jóvenes emigraban a las ciudades, pero además para generar acervos de conocimientos que debían ser transmitidos de parte de los viejos hacia los jóvenes. Posteriormente, con la necesidad de tecnificar el campo, se requirió que jóvenes universitarios hicieran de puente entre el conocimiento científico y el saber tradicional de los viejos. Dichos objetivos se mantienen en los denominados *training curricula for youth, adults and youth – adult teams*, los cuales de manera más formal pero exentos de la rigidez de la escuela, en tanto que muchas de sus actividades tienen más que ver con el hacer, procuran crear circunstancias apropiadas para hallar liderazgos, vocaciones y empatías, dando valor al joven como creador y participe y no como un objeto o un ente pasivo. (National 4-H Council, 2002)

Es por esto que en el documento denominado *Creating Youth-Adult Partnerships* se encuentran una serie de talleres diseñados para crear espacios de discusión entre jóvenes y adultos en los que a partir de actividades y juegos de rol se les solicita actuar de manera positiva o negativa frente a determinadas situaciones. Uno de los objetivos latentes del ejercicio consiste en generar confianza entre los dos grupos etarios, pero además el taller lleva implícito el hecho de que con la interacción, el trabajo cooperativo y el reconocimiento mutuo se rompen barreras, se afianzan competencias de socialización y se generan percepciones de autoestima entre los jóvenes. (theinnovationcenter.org, 2003)

Sólo que las iniciativas de 4H no abarcan solo talleres de empatía o liderazgo, sino que procuran reunir adeptos a través de la organización de clubes cuya organización no está en particular adosada a la escuela. Incluso son más frecuentes las actividades de campamento y salidas al campo como una manera de mantener su práctica que aquellas que tengan de trasfondo un discurso académico.

Llaman la atención un par de frases del documento revisado. El primero es una frase de una joven estudiante: Lisa Moore, quien participaba en el ejercicio de creación de los talleres en conjunto con seis adultos y siete adolescentes más durante dos días en una experiencia de campamento en Chevy Chase, Maryland. En su diario expresaba lo siguiente:

I was excited because I had my own room. I was really being treated like an adult, as I should have been. (theinnovationcenter.org, 2003)

En este caso, merece atención el hecho de que la joven no sintiera que estaba a la hora de hacer el ejercicio en un estatus inferior al de los adultos. Como se verá en la metodología que se utilizó en el transcurso de ésta investigación, uno de los recursos a que acudió el docente durante el ejercicio de las discusiones fue el de sentarse junto con los estudiantes, y suscitar los diálogos a la vez que ser testigo de los mismos, bajo la idea de que todos los participantes se sintieran bajo igualdad de condiciones.

La segunda frase que fue poderosamente llamativa tiene que ver con un *flashcard* utilizado durante los ejercicios de taller. La sentencia atribuida a John Bell reza: *Except for prisoners and a few institutionalized groups, young people are more controlled than any other group in society.*

Una frase que sin lugar a dudas marca un paralelismo con el discurso del maestro John Taylor Gatto referenciado algunas páginas atrás. Hay un dejo de Foucault en la misma, solo que éste otorga atributos a los gobiernos que conducen al apartheid a los delincuentes y a aquellos que son insanos física y/o mentalmente sólo para que la sociedad tenga el control sobre sus cuerpos. Luego, la sociedad que disciplina impone la norma para que ésta rija en las escuelas. Un mecanismo de control desde el punto de vista académico es quitarle rigor a la opinión que pueda tener el alumno acerca de la academia, de sus docentes o de sus asignaturas. Surge la pregunta: ¿Porqué por ley es permitido que los estudiantes tengan participación en los cuerpos colegiados de las instituciones escolares tales como el Consejo Directivo de las mismas, pero no tienen cabida en el consejo académico? La experiencia anteriormente mencionada da pie a poner de presente que jóvenes y adultos se pueden sentar a legislar acerca de lo que se enseña y el cómo se enseña en los colegios sin que haya un conflicto mayor al que existe en el día de hoy con la brecha generacional presente.

8.4.Chile. Pingüinos y Abejas

En marzo de 2006, a pocas semanas de comenzar su primer mandato como Presidenta de la República de Chile, Michelle Bachelet, quien había sido elegida con altos índices de aprobación tuvo que sortear uno de los momentos más críticos de su mandato.

La denominada *revolución de los pingüinos* consistió en una serie de huelgas y movilizaciones esporádicas de estudiantes de secundaria que abarcaron varios meses del año, y que nació de la necesidad de reevaluar la denominada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza conocida por sus siglas como LOCE.

Sin embargo, al tenor de las protestas, se agregaron otras reivindicaciones de diversos órdenes. Desde aquellas que solicitaban pases escolares para transportarse hasta la reformulación de la Jornada Escolar Completa por citar algunas. Lo cierto es que los estudiantes empoderados y organizados se tomaron instituciones escolares, realizaron marchas con el apoyo de las federaciones de estudiantes universitarios y la suma en algunos casos de los docentes, pero sobre todo lograron un marco de participación y liderazgo que se concretó en un órgano que encabezó las negociaciones denominada Asamblea Coordinadora de estudiantes Secundarios, ACES.

Entorpecidas las negociaciones ocasionalmente por actos vandálicos, detenciones y los acostumbrados pulsos de poder entre el gobierno y el gremio estudiantil, la movilización de estudiantes de ese año terminó repitiéndose en 2008 y 2011. Habría que preguntarse al tenor de las reivindicaciones y solicitudes de los estudiantes que en el fondo protestaban por la necesidad de una educación de mejor calidad, cuál fue el entorno en el que surgieron y su irónico trasfondo.

De una parte, al preguntarle a algunos expertos la razón de porqué dichas protestas no surgieron sino dieciséis años después de la transición entre el régimen militar de Pinochet y el gobierno electo con la participación del pueblo, éstos adujeron que la razón era que justamente había surgido de una generación que había nacido en plena democracia y que espontáneamente se había ido empoderando a partir de revueltas menores como el denominado Mochilazo del 2002.

Este hecho es nada deleznable teniendo en cuenta que las generaciones anteriores fueron tildadas de apáticas, egoístas y poco dadas a la participación política.

Se trata -al decir de los expertos y los propios actores- de una generación diferente, que se atreve a ponerle nombre a los problemas y a exigir su cuota de participación en el sistema democrático. Es la camada post "no estoy ni ahí", expresión que estigmatizó a los jóvenes como apáticos, apolíticos y sin rumbo. Esa generación de los '90 que, con la

herencia de la dictadura en el subconsciente, dejó en manos de los adultos y expertos la solución de los problemas de la sociedad chilena. (Pavez, 2006)

Sin embargo, lo paradójico de la situación es que la tuvo que sortear una presidenta que sufrió con su familia los rigores de la dictadura con detenciones, torturas, el exilio, e incluso la muerte de su padre en prisión por su lealtad hacia Allende; presidente socialista depuesto por el General Pinochet, militar que pocos días antes de abandonar su mandato había firmado la mencionada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Dicho plumazo, fue una lesiva ley que de alguna manera no sólo había sembrado la semilla de la privatización de la educación en el país austral, sino que de paso había pauperizado la enseñanza creando una especie de apartheid que ha terminado colocando a Chile en el noveno lugar de los países más desiguales en materia de educación según informes de la OCDE. Pero para rematar la paradoja, dos de los dirigentes más connotados de la Coordinadora de estudiantes pertenecían al partido de la presidenta.

De la situación que está lejos de mejorar para Chile, que presenta el más alto porcentaje de estudiantes bajo el régimen de colegios privados en Latinoamérica, uno de los elementos más llamativos al tenor de ésta investigación tiene que ver con el hecho de que los estudiantes solicitaran la derogación del decreto 524 del 11 de Mayo de 1990 que regula los denominados Centro de Alumnos. Esta figura que viene a ser una versión de los Consejos estudiantiles en Colombia, fue creada en el gobierno de Patricio Aylwin solo dos meses después de su posesión como presidente, es decir unos dos meses después de que Pinochet dejara el poder y firmara la mencionada LOCE. El otro que firmó como Ministro de Educación de Aylwin sería el futuro presidente Ricardo Lagos.

Al leer dicha ley se puede juzgar a priori que resulta ser una ley de apertura a la participación y a la autonomía escolar, pero que, al igual que los consejos estudiantiles de los colegios en Colombia, termina siendo una figura más decorativa que funcional en el ámbito de lo decisorio y particularmente nulo en lo académico en tanto que no incide en las políticas académicas de las instituciones.

A cambio de esto, organizaciones de otro orden como fundaciones, redes, foros y ONGs han surgido en Chile con la idea de dar un vuelco a la situación. Una de ellas

cuyo nombre PANAL al parecer no responde a una sigla sino más bien a una colectividad que trabaja en pos de crear líderes a través de la capacitación de estudiantes de secundaria que desarrollan proyectos de impacto en sus propias comunidades.

“Empoderamos una comunidad de estudiantes que se hacen cargo de sus realidades, para que independiente de donde nacen, puedan decidir su futuro a partir de un cambio de mentalidad” (Panal, 2016) La frase, que se halla en la página web de la organización que ya tiene filiales en Perú, Ecuador, Colombia y México y que funciona de conformidad con unos principios básicos y donaciones voluntarias, al contrario de la experiencia norteamericana fundamenta su devenir en la acción de un tutor mayor que encauza el proyecto de un grupo de estudiantes provenientes en su mayoría de comunidades vulnerables.

¿Asistencialismo inútil? ¿Activismo social? ¿Intervencionismo estéril? Cualquier juicio de valor debe deponerse frente al hecho de que a la manera de Freire aquí la educación deja de ser un hecho meramente teórico para ser un hecho consumado.

Para cerrar este apartado, es necesario apuntar aquí una visión particular sobre un hecho que no está muy claro porque no se ha puesto sobre el tapete. ¿Es el adolescente un ser político? ¿Por su grado de instrucción puede considerarse que aún no está formado? Más allá de dichos cuestionamientos es claro que sea o no considerado un ser político, éste se manifiesta constantemente. Sin embargo la realidad de los países occidentales en los que en el juego de las libertades que conlleva la democracia hace que los jóvenes sean vistos por algunos gobiernos como amenazas latentes en tanto que se manifiestan políticamente como en Chile, o violentamente como en Francia. En éste último caso mencionamos el episodio en los que alborotados jóvenes en su mayoría provenientes de etnias musulmanas del norte de África, incendiaron automóviles, saquearon comercios y se manifestaron durante casi tres semanas en el otoño de 2005 en los suburbios de París, dejando como saldo algunos muertos, numerosos heridos y multitud de detenidos en hechos que lejos de atenuarse se expandieron por toda Francia y luego a otras ciudades de Europa.

¿De qué se quejaban los jóvenes en Francia? Hubo un incidente que disparó los hechos en el que dos adolescentes de las mencionadas etnias terminaron electrocutados al acceder a una subestación eléctrica por huir de la policía, como si fuera un remake real de la película *El odio* (Kassovitz, 1995), en la que casi de manera profética se veía el drama de tres jóvenes, un negro, un judío y un musulmán que vagan por las calles con un arma a la espera del desenlace del infortunio de otro joven que se encuentra en coma después de una paliza de la policía. Pero más allá de lo anecdótico los jóvenes manifestaban su inconformidad por hallarse en una situación en la que si bien eran considerados como ciudadanos franceses desde el punto de vista legal por tener carta de ciudadanía francesa, en la práctica su etnia, nombre o religión los hacía blanco de la exclusión para acceder a empleos bien pagados o a mejores oportunidades dentro de una sociedad que prácticamente los había confinado en guetos (BBC Mundo.com , 2005). Algo que ya había vivido unas décadas antes Martin Luther King cuando emprendió la Lucha por los derechos civiles en el sur norteamericano.

Los jóvenes son seres políticos a su manera. Quizá no en las urnas ni en la participación en cuadros de dirección de órganos de poder, pero sí en la impronta que dejan en la sociedad sus manifestaciones artísticas, culturales y políticas, sean éstas violentas o no.

9. MARCO TEÓRICO

9.1. Comunicación y Educación

La Comunicación y la Educación, la primera como una actividad que involucra una pluralidad de individuos y en la que se intercambia información, la segunda como un proceso en el que hay una experiencia en la que se adquieren conocimientos y que involucra también una comunidad de sujetos, han ido de la mano juntas desde los albores de los tiempos. Desde que el humano articuló sus primeros sonidos y plasmó sus primeros signos a manera de escritura, pasando por los tiempos en que masificó el acto comunicativo y lo convirtió en libro, gaceta, micrófono o imagen de video; allí siempre estuvieron ligadas ambas, porque todo acto comunicativo es un proceso educativo y todo proceso educativo es un acto comunicativo.

Sólo que con la irrupción de los medios de comunicación en la vida cotidiana de las personas, y el exacerbado uso que hacen éstas de tecnologías propias de la era de la información, dicha convergencia ha mutado en divergencia. Hoy el acto pedagógico tradicional vacila ante la arremetida de los nuevos usos de la tecnología y el aula se puebla de fogatas heladas, en las que el discurso se fragmenta y el interlocutor se escabulle. Antiguamente había un solo pulso que oscilaba unidireccionalmente en el recinto del salón de clases, el del docente; ahora en cambio palpitan simultáneamente muchos pulsos en el aula.

Había un cierto discurrir paralelo en ambas. Una cadencia de lentitud que se vio rota cuando las nuevas tecnologías se pusieron a la vanguardia. Resulta revelador el hecho de que a primera vista la comunicación se puso por delante a causa de revolucionar su tecnicidad, dejando rezagado en apariencia al ámbito de la educación. Sin embargo no hay tal. Lo que ha pasado es que la educación ha tenido que echar mano de dichas tecnicidades; pero incluso, contenidos de educación no formal que no obstante no son ajenas al mercadeo, han irrumpido en una vorágine endógena en la que, como dice Kaplún, todos aprendemos de todos.

Es el caso de las innumerables páginas, aplicaciones, enciclopedias y tutoriales que han aparecido en la internet. En este discurrir de conocimientos el maestro debe reconsiderar su rol, o para decirlo de otra manera, reposicionarse sin eludir los medios. En otras palabras lo que revela el discurrir del discurso es que la comunicación y la educación siguen siendo simbióticamente complementarios, siguen su fluencia en paralelo y su cadencia es similar. En realidad lo que se ha rezagado es la institución de la escuela, una entidad cuyo carácter tradicional y conservador ha percibido vulnerada su esencia y siente que debe reinventarse a las volandas y con el afán que conllevan nuestros nuevos tiempos.

Sin embargo, el punto aquí no es conceder privilegios al discurso en el que la escuela debe apropiarse de dichas tecnicidades para aportarle a la educación. Lo que no pudo lograr el aparato educativo lo logró el aparato comercial. Emergió de abajo hacia arriba un fenómeno en el cual el docente se vio abrumado y porque no decirlo, rezagado. El punto es que en el momento en que los estudiantes hacen la observación de

que quieren que en el colegio se monte un programa de media técnica en Medios Audiovisuales lo hacen desde la perspectiva de que ellos ya se han apropiado desde hace tiempo de los medios y que su preocupación es que la escuela no lo ha hecho. Pero además, de otra parte, a riesgo de perder la espontaneidad se vislumbra la necesidad de apropiarse formalmente de algo que ha sido denominado el *cuarto poder*.

Desde la época en que Pulitzer y Hearst batallaban por ganar lectores para sus respectivos periódicos y para ello llegaban incluso a avivar conflictos y crear guerras, el poder de los medios es incuestionable. Si llevamos esto a un plano en el que la escuela se apropia de los medios para hacerse visible, entonces tendremos una iniciativa que en la Secretaría de Educación del Distrito se bautizó con un slogan que abarcó los cuatro años de la administración de Gustavo Petro. *La educación te da poder* tenía de trasfondo darle de algún modo el poder de los medios a los estudiantes. No en vano, se potenció la necesidad de contar las historias populares apalancados por la experiencia de los productores de Canal Capital. Si se lograron o no los objetivos de tal iniciativa, más allá del trasfondo político que pueda tener una evaluación al respecto puede ser materia de discusión.

Lo que si no es cuestionables es que pone de presente la necesidad de reflexionar acerca de una sinergia que ya se está dando. Para el caso de la presente investigación, el ver que los estudiantes se apropien de los medios a través de la hechura de un documental y se atrevan a intervenir un currículo escolar con un plan de estudios para una media técnica en audiovisuales es una prueba del vivo interés que ellos tienen en su mundo mediático. Y es que si la escuela no se apropia de los medios para cooptar a sus educandos, éstos, que ya están de hecho sumidos en el mundo mediático, terminarán no apropiándose de los mismos, sino siendo apropiados por éstos, como en la visión metafórica de la fábula mitológica de Narciso en la que éste sucumbe y se queda para siempre mirándose en su reflejo, esa *selfie* eterna en la que los jóvenes de hoy en día se encuentran profundamente inmersos y subyugados.

9.2. Currículo y Medios

Una de las tantas paradojas del mundo actual consiste en que la escuela, aquella institución creada por las civilizaciones para sistematizar y transmitir el saber entre los más jóvenes origina su etimología del griego antiguo (skholé), término que en su esencia más íntima significaba “tranquilidad” o “tiempo libre” y que devino en “aquello que se hace en el tiempo libre”. (Wikipedia). La institución fue colmándose de premisas, reglas, protocolos y formalidades hasta el punto de que su significado primario, aquel en el que se fundamentó el devenir de las primeras escuelas filosóficas se perdió por completo. Un significado que en su expresión más íntima implicaba que el conocimiento provenía de un quehacer originado en el ocio, en el navegar en la incertidumbre de la especulación, en remitirse a las nubes y soñar. Sin embargo después de siglos de institucionalidad la escuela atraviesa una de sus más fuertes crisis frente a los medios. Y es que la ironía consiste en que la Tecnicidad del mundo actual subvierte las didácticas anticuadas anidándose sobre todo en ciertos grupos etarios que en sus ratos de ocio se “reeducan” a través de los medios.

(...) son los medios de comunicación y las tecnologías de la información –del cine y la radio, la televisión, los cómics, la videomúsica, los videojuegos e internet- los que están socializando a los adolescentes, ya que son esos medios los que actualmente les proporcionan modelos y pautas de comportamiento, (...) (Martín-Barbero, Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación, 2009)

Y luego a manera de contraste Martín-Barbero añade:

Así, mientras la escuela trata de “ponerse al día” o de “modernizarse” llenándose de aparatitos tecnológicos que no sabe usar sino como “ayudas didácticas” que amenicen el sopor y las inercias de la jornada escolar, aquélla proyecta sobre los medios y las tecnologías que configuran hoy un verdadero *ecosistema comunicativo* de la sociedad, una mirada despectiva y moralista culpándolos de estar corrompiendo a la juventud. (Martín-Barbero, Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación, 2009)

Es decir, que aquello de lo que la sociedad ateniense acusaba a Sócrates en la Atenas de hace siglos, es el cargo que algunos le endilgan a los medios en nuestros días, pero aún más irónico es el hecho de que a los medios les corresponde el ocio, mientras que la escuela es por antonomasia el negocio, es decir la negación del ocio mismo en tanto que debe rendir y producir.

Es claro que casi todo lo que deviene en un hecho funcional deja de ser placentero. Eso mismo le ha pasado a la escuela. Aún incluso, echando mano a lo lúdico como parte de ciertas didácticas, el requerimiento de un orden no siempre presente en dichas actividades es imperativo y necesario en una actividad masiva como el de la escuela colombiana. Por otra parte, ya ha habido experiencias en las que la escuela ha dejado de rivalizar con los medios y los ha apropiado de manera que no rivalicen con el docente.

El integrar un proyecto de medios en el currículo implica concebir que los estudiantes adquieran una “competencia mediática” ya sea que dicha inserción se dé de manera transversal, bien sea que ésta se considere como una disciplina en sí; y aún si se concibe como una asignatura optativa o extracurricular. (Aguaded & Contín, 2002)

En el juicioso análisis a la vez que propuesta por parte de Aguaded y Contín desde el Centro de Comunicación Educativo La Crujía con residencia en la ciudad de Buenos Aires, quienes tienen como propósito desarrollar lineamientos e incluir pautas, fundamentos y modelos dentro de un currículo escolar, todo ello basado en posturas críticas frente a los medios y su influencia en la infancia y la juventud, se destaca el hecho de que existe una necesidad urgente de incluir la educación *en* medios y *con* los medios de manera integral en la escuela. (El resaltado es mío)

Por ello, podemos concluir que la educación en medios no tiene sentido en su integración en la escuela si no abarca en su totalidad a todos los niveles y áreas del sistema educativo, trascendiendo el marco disciplinar e implicando a todos los profesores dentro de un proyecto educativo institucional que asuma la importancia de la comunicación y la necesidad de desarrollar en aulas un foro de reflexión que permita a los alumnos “enfrentarse” de forma integral y consciente a sus lenguajes. (Aguaded & Contín, 2002)

Dichas experiencias sirven de ejemplo de cómo algo que nace de un ámbito académico termina siendo empoderado por una comunidad. Algo realmente relevante en tanto que la escuela no puede estar aislada de su ámbito contextual, sino que debe rebasar sus límites físicos y en un proceso de ósmosis permear y dejarse permear de su comunidad inmediata generando dinámicas de transformación real en ésta. Sobre esto, y aunque existen ejemplos contados en ámbitos urbanos, las escuelas de las comunidades rurales han marcado una pauta en tanto que en algunas de ellas; emisoras de radio y

otros medios de comunicación que han sido gestionados desde las instituciones educativas, sirven de medios alternativos de comunicación para sus comunidades.

Por consiguiente, éste tipo de experiencias que quizá devinieron de inquietudes tendientes a solucionar problemas concretos y que se plasmaron en proyectos educativos que a posteriori hicieron parte de un plan de estudios, acontecen en un currículo que deja de ser un fenómeno abstracto y se ciñe a los menesteres inmediatos de sus comunidades. A este tipo de currículo que va más allá del programa y genera y gestiona hacia su entorno exterior se le podría tildar de trascendente.

Entonces, ¿Qué ha pasado a cambio en el ejercicio de la intervención del estamento académico en los planes de estudio en Bogotá y en Colombia? ¿De qué manera se vuelven éstos trascendentes? Es evidente que si bien cuando se dio el vuelco de las instituciones hacia las denominadas *medias técnicas* y a las *medias fortalecidas*, éstas que se antojaban en principio en prospecto atractivos para las comunidades en razón a que muchas de ellas se ofrecían como alternativas al SENA y en otros casos articuladas al SENA mismo o terminaron siendo insuficientes o acabaron por ser intrascendentes para las comunidades, ya sea porque su campo de acción estaba muy limitado, ya sea porque no existía correlación entre lo ofertado en el currículo y las expectativas vocacionales del estudiante. En otras palabras, algunos de ellos toman las clases de media técnica con la resignación que da la obligatoriedad y no con la motivación del caso.

De otra parte está el tema de la pertinencia y de su trascendencia con la comunidad. En alguna entrevista el maestro Jorge Huergo resentía del hecho de que las emisoras escolares se quedaran de muros hacia adentro de las instituciones y no trascendieran hacia el barrio o el sector como emisoras comunitarias. Entonces, un currículo en medios debe partir del principio de que la comunidad lo requiere, pero además de que la comunidad sea partícipe y se apropie del mismo. En resumen, es un viaje de ida y vuelta que parte de la comunidad, se materializa en la escuela y se devuelve en retorno a las comunidades. Para el caso presente, el hecho de que una estudiante cuestionara el hecho de que no existiera una clase en Medios Audiovisuales y que lo considerara pertinente y necesario, da buena fe de que las comunidades tienen

intereses genuinos en incidir en la escuela y que ésta debe ser más abierta a dichas iniciativas.

9.3.Currículo en la Escuela

En materia de currículo existen diversas acepciones, clasificaciones y conceptos que encierran puntos de vista que en algunos casos comprometen la subjetividad de quienes los formulan. Sin embargo, considerando lo requerido por nuestra investigación nos detendremos sobre un par de clasificaciones formales y atenderemos a los conceptos sobre currículo que formula el crítico Henry Giroux que bien pueden enmarcar conceptualmente este trabajo.

9.3.1. Currículo Tradicional

De una lado, existe la concepción de que el currículo equivale a un programa en el que una serie de temas se ordenan meticulosamente con el fin de adecuarse a diversas etapas del crecimiento de los educandos. A éste se le adecuan didácticas que buscan facilitar los procesos de enseñanza – aprendizaje escolar. A éste podríamos denominarlo *currículo tradicional* el cual va inmerso en un conjunto de determinantes que atienden aspectos relativos a la sociedad de control y la cultura de la reproducción. De hecho, sus objetivos obedecen más a tener en cuenta la eficiencia y la eficacia en el curso de parámetros que en la mayoría de los casos son postulados por los estados y las políticas de gobierno.

Por cierto, los sujetos humanos generalmente desaparecen dentro de una teoría que no deja lugar para momentos de creación propia, mediación y resistencia. Estas explicaciones frecuentemente nos dejan con una visión de la escuela y la dominación que parece surgida de una fantasía Orwelliana, las escuelas son vistas como fábricas o prisiones, los maestros y alumnos actúan por igual meramente como piezas y actores de roles limitados por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista. (Giroux, 1983)

Este tipo de currículo es el que denuncia Giroux en sus escritos. Es el que atiende más a la reproducción de la ideología dominante que a la movilidad social. Sus bases se hincan más en modelos instruccionales que en pedagogías críticas. Es un currículo generoso en cuadrículas y escaso en adaptaciones. Atiende parámetros y se le aplica sobre

todo a las instituciones de educación pública. En nuestros países en desarrollo es bien mirado por los gobiernos porque abarata costos y promete resultados.

Infortunadamente la ley lo protege. En el momento en el que los legisladores se tomaron el trabajo de formular en el artículo 23 de la Ley general de Educación que el 80% de las asignaturas son de carácter obligatorio y fundamental se dio a pie a que toda propuesta que se salga de esa circunscripción quede fuera del marco de la legalidad. Se entiende que el 20% restante atiende a la necesidad de perfilar el currículo hacia enseñanzas más específicas; sin embargo persiste el parámetro en tanto que los docentes deben atender una cifra específica de horas por semana dentro de unos contextos de ley.

Sobre esto último hay que atender el siguiente comentario que parte de ésta sencilla anécdota:

Un docente de Educación física de una institución oficial llegó al acuerdo de conformar un grupo de porras con sus estudiantes en tanto que se especializaba en dicha práctica deportiva. Con el transcurrir del tiempo, y estamos hablando de años, el docente no sólo se tomaba el trabajo de realizar entrenamientos los días sábados sino que acompañaba a las y los estudiantes a competencias que se llevaban a cabo los días domingos. Previo acuerdo con la directiva institucional, el docente dejaba de asistir ciertos días entre semana como compensación a su asistencia los fines de semana. En un cambio de administración, la nueva coordinadora aduciendo faltas a la ley echó atrás el acuerdo y el grupo de porras cayó en la inoperancia primero y luego en el olvido.

El anterior es un claro ejemplo de cómo el currículo y la ley no permiten la iniciativa o no permiten que ésta perdure. Si bien es cierto que hay un acervo de conocimientos básicos que se deberían atender, éstos concurren en contextos espacio temporales que frecuentemente corresponden a coyunturas en las que pretenden brillar los políticos dentro de sus actuaciones demagógicas. Basten como ejemplo la creación por ley de cátedras de todo orden, tamaño y naturaleza. Cátedra de paz, de afrocolombianidad, de seguridad vial, de emprendimiento por nombrar las de orden nacional y obviando las de carácter local y departamental, que inciden en el currículo a manera de accidentes para

luego ser olvidadas, desechadas y eventualmente recuperadas por los juristas como bandera de alguna causa pasajera. (Villa, 2015) (Colombiaprende, S.F.)

Ni que hablar de otros contextos como el campesino donde atender animales o cultivos requiere de hacerse no sólo en fines de semana sino en épocas vacacionales. ¿Se sale de la ley hacer prácticas en un colegio agrícola cuando el currículo atiende un objetivo específico?. De ahí que éste deba ser mucho más flexible, maleable ante las exigencias de su medio. O cómo explicarse que en el departamento del Cesar en Colombia exista una cátedra de vallenatología, o que se dejó de dictar la cátedra de puericultura porque su contenido podría ser tildado de sexista; para citar sólo dos ejemplos de lo manoseado que es el currículo por la jurisprudencia. Por último habría que ver las posiciones de los sindicatos que si bien reivindican los derechos del docente dejan en segundo plano la urgencia de reivindicar una escuela más abierta a su contexto.

9.3.2. *Currículo no Parametral*

Algunos pedagogos y epistemólogos consideran que el currículo, la pedagogía y la didáctica, deberían ajustarse más a la búsqueda de la formación del sujeto como parte de un contexto y un momento histórico potenciando su carácter crítico. A éste tipo de currículo se le podría denominar *currículo no parametral*. Este concepto, que se origina en el curso de hacer más visible el pensamiento de los intelectuales latinoamericanos, aunque se estime más como una conjetura a la que le falta profundidad no carece de validez para nuestro trabajo. (Otálvaro, 2013)

El trabajo de postular las premisas de dicho currículo está en manos actualmente de la Doctora Estela Quintar, quien a partir de las premisas del pensador y epistemólogo chileno Hugo Zemelman propone una didáctica que atienda menos los requerimientos de los contenidos y se centre más en el sujeto. Mucho de lo que ambos proponen tiene una fuerte coincidencia con las propuestas de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Al ser una propuesta que le apuesta a lo que Zemelman denomina la *potencia* del sujeto ésta se direcciona claramente hacia un *paidocentrismo* al que la escuela tradicional no está acostumbrada. Es claro que dicho tipo de pedagogías tienen más acogida en instituciones

educativas de educación personalizada en donde el parámetro de docentes es más alto por estudiante, y que evidentemente está lejos de lo que piden los parámetros de ley para las instituciones públicas en estos casos.

Experiencias como la propuesta en ésta investigación parten justamente de la necesidad de escuchar lo que el estudiante requiere. El hacer un vídeo documental, resultó ser un pretexto a la vez que un desafío que, si se me permite el juego de palabras procede como una provocación que va en busca de una pre – vocación en tanto que los sujetos se preguntan a sí mismos la razón de la ausencia de dichos contenidos en el currículo escolar.

9.4. Otra Clasificación Necesaria

Luego de estas reflexiones y a partir de las mismas se hace necesario realizar una clasificación que parte del campo del diseño curricular, el cual fundamenta parte de su metodología en el énfasis que se quiera dar al Proyecto Educativo y la orientación de éste. En el campo del diseño del currículo se reconocen las denominadas tendencias curriculares las cuales enfatizan en alguno de los factores o actores participantes del proceso pedagógico. En específico se reconocen tres tipos de currículo:

1. El logocéntrico. El cual enfatiza en las asignaturas y sus contenidos.
2. El sociocéntrico. Centrado en el desarrollo personal y su individualidad.
3. El paidocéntrico. Cuyo énfasis es el estudiante, su experiencia y sus actividades.

Por otra parte hay quienes piensan que más allá de las tendencias mencionadas el currículo no puede estar alejado de los contextos en los que se desarrolla, por lo que estos no pueden obviarse. De hecho, es uno de los factores que más inciden en los diseños y rediseños curriculares en tanto que no sólo debe haber una correspondencia entre la educación y sus objetivos, sino en la dinámica en la que la realidad permea la escuela y la transforma, y en cómo ésta a través de sus egresados incide en sus contextos. (Hoyos, 2011)

Solo que dentro de dicha clasificación, y a riesgo de hacer un juicio de valor sin fundamento, es frecuente asociar el currículo *logocéntrico* con lo tradicional. Por demás

está decir que un rasgo característico del colegio Gustavo Restrepo IED, más allá de las medias técnicas que lo caracterizan, es el de fundamentar su currículo en asignaturas que se organizan en torno a una grilla o rejilla a la que difícilmente se le realizan modificaciones, a no ser la reorganización de la malla curricular al semestralizar algunas asignaturas en el ciclo V durante tres años seguidos, o la reasignación de las cargas de la asignatura de informática con base en el criterio de que dicha asignatura tenía un carácter más transversal en la malla al ser el computador un recurso que se usa en todos los campos del saber, algo sobre lo que dicho sea de paso, se discutió mucho en el consejo académico y es que era evidente en éste caso que la carga académica no se estaba construyendo con base en las necesidades institucionales sino en las necesidades de los docentes.

Habida cuenta de lo anterior, y por poseer un antecedente en el plan CENDISOB, un plan en el que algunas instituciones del suroriente de Bogotá fueron beneficiadas con el CASD, un servicio que les daba dicho centro de formación a los estudiantes en el que tomaban talleres vocacionales y que realizaba el prestigio de sus egresados. El colegio si bien se muestra maleable en algunos aspectos, resiente la rigidez de su malla curricular. Se nota que el esfuerzo es enorme en poder hacer de los contenidos del programa algo más sustancial pero sobre todo significativo. Pero la razón de que éste ejercicio no haya sido del todo exitoso, quizá sea debido al hecho de que se opera sobre la marcha; en otras palabras, suele ocurrir que en materia educativa los planes, desarrollos y asesorías para cuando pretenden estar actuales ya no lo están o bien suele suceder que llegan tarde y no operan con retroactividad lo que en ambos casos los hace inoportunos. Incluso hay un elemento más dramático en esta situación, y es que en materia educativa los cambios suelen ocurrir con una lentitud extrema. Tan así que cambios en los planes de estudio y en los currículos sólo se pueden dar de un año para otro, con unas discusiones en los consejos académicos que ocasionalmente son estériles y que para cuando ocurren dejan de ser pertinentes. Para ilustrarlo, y para dar cuenta de la situación baste con comentar que el Colegio Gustavo Restrepo duró asesorándose para instaurar los ciclos por varios años con el acompañamiento de algunas universidades de renombrado prestigio.

Sucedió que gran parte del mencionado acompañamiento se encaminó en la ardua tarea de generar una malla curricular en la que ambas jornadas, tanto la mañana y la tarde debían armonizar una malla curricular en la que temáticas y contenidos coincidieran lo más posible. El resultado del esfuerzo de maratónicas jornadas pedagógicas en las que participaron todas las sedes y jornadas de la institución fue que en el año 2015 el colegio logró armonizar los planes de estudio de ambas jornadas y justo al año siguiente la política distrital prescribió que el colegio era inviable en ambas jornadas y debía irse a jornada única.

10. Poder

El pato Donald en los dibujos animados como los desdichados en la realidad reciben sus puntapiés a fin de que los espectadores se habitúen a los suyos.

Adorno Theodor en “La Industria Cultural”

Además de los referentes teóricos emanados de la sociología con Max Weber, de la psicología social con French y Raven y de la política con Gramsci, quien pone de plano la hegemonía de la burguesía frente al proletariado, se ha optado en ésta investigación por el referente filosófico que surge de los estudios de Michel Foucault, quien al señalar de manera crítica las instituciones sociales a las que pertenece la institución educativa, enmarca de manera adecuada los postulados de éstas líneas, agregando a esto el hecho de que sus conceptos de “dominación-sumisión-resistencia” contienen en gran parte las dinámicas de poder en la escuela.

Las razones que Foucault aduce frente a la creación de los centros de reclusión de todo orden, ya sea la cárcel o el nosocomio, el asilo de ancianos o el manicomio, es que la sociedad no resiste ver el ocio de los locos, los ancianos, los delincuentes o los enfermos y por eso los recluye en celdas, habitaciones o aulas. Pero el caso de los jóvenes adolescentes es especial. Ellos no están enfermos ni discapacitados, no han roto la ley e incluso se puede decir que tienen una inmunidad frente a ésta al declarárseles

como menores de edad. Entonces, ¿Qué hace entonces que a los jóvenes se les recluya en el espacio de la escuela con reja, muro y concertina?

Un primer vistazo a Foucault nos revela una clave de sentido. Tiene que ver con el término *ocio* el cual ya se había mencionado en el capítulo referente al origen de la escuela. Esa *Skholé* que nos sitúa en un espacio en el que el ocio dejó de ser ocio y se convirtió en negocio. El adolescente es considerado como un ser en potencia y como ser en potencia es un ser inacabado. Es una promesa no cumplida hasta que en un ritual ceremonial de graduación se le solicita que se comprometa frente a la sociedad a ser útil a ella, es decir, a no ser ocioso, a ser productivo, asunto adjetivo sobre el que ha sido entrenado y al que ha sido sometido durante el largo periodo de permanencia durante su escolarización.

Términos como “no hace nada”, “hay que tenerlos ocupados” o “haga algo productivo” lo señalan como alguien que es ocioso por sospecha, un nefelibata al que hay que aterrizar de la nube, pero al que además se debe tener vigilado por razones de su propia seguridad.

Del otro lado está el poder. En sus vestigios más arcaicos el rector equivale al rey. Ambos rigen y su mandato es vertical en esa pequeña aldea medieval que es la escuela. A pesar de que la ley le ha quitado el poder de persuadir por la fuerza, aún goza al igual que el profesorado del poder de la disciplina, esa misma que Foucault denuncia y que Giroux desenmascara como aliada de la reproducción.

Solo que el poder incluso no se halla allí. El mismo Foucault lo revela al enunciar que gran parte de su posición filosófica está inspirada en la Heterotopía, la cual no es otra cosa que la palabra que procura revelar un lugar en el que las hegemonías consignan a aquellos que se encuentran en crisis, en desviación biológica o en el rito de paso de la adolescencia para citar algunos ejemplos. En ese espacio de confinamiento, también deben incluirse docentes y directivos, porque incluso siendo parte de la maquinaria que reproduce el orden, se hallan confinados en él.

Si los jóvenes se trazan en la constante exclusión, para el docente no es distinto, pues la figura de antaño como autoridad intelectual y moral ha desaparecido, el

carácter del maestro se dibuja en su falta de poder social, combates sin cuartel por una vida digna y la ausencia de reconocimiento de sus estudiantes. (Chacón, 2015)

Pero a esto hay que añadir que tampoco se puede considerar al estudiante ideal en un estadio de aislamiento, no tanto porque la transmisión de conocimientos se dé de la manera tradicional encadenando lo pasado con lo presente, sino porque en vista de que la escuela es un espacio de construcciones sociales, se requiere que éste no se someta a la utopía del mundo sin adultos. Un mundo como el del personaje *Charly Brown* del caricaturista *Schulz* en el que las figuras de padres y maestros están perdidos. Es quizá éste fenómeno del padre y madres ausentes el que le ha hecho más mella a la sociedad actual. Algo que se resiente cuando se mira una película como la de *El señor de las moscas* o en la novela homónima que la inspira, del escritor británico William Golding, es justamente la necesidad de que aparezca un adulto a poner orden.

Un espacio que se pierde y que se procura recobrar en colegios de élite, es aquel en el que la relación docente alumno es más personalizada. Se resiente que una relación en la que el maestro del renacimiento estaba más cercano a su alumno, como parte del ideal del humanismo erasmista, se perdió cuando desde la ilustración y luego desde la escuela Lancasteriana empezó a importar más el currículo que el alumno. Es decir se pasó de una relación maestro - alumno, para dar paso a una relación maestro - clase. (Caron, 1996).

La alusión va en el sentido de que se debe equilibrar un poco el estado de cosas. Considerar que el poder debe ser ambivalente y que el esfuerzo tanto del docente como del alumno debe ir encaminado en aunar inteligencia con sabiduría. Es justamente el encuentro que se debe dar entre ambos el que debe suscitar una verdadera academia, como en la metáfora escrita en la introducción de ésta tesis.

10.1. Empoderamiento Juvenil. La generación selfie

Ser joven es hacer parte de una edad que cierto novelista español de mediados del siglo XX se atrevió a catalogar como “prohibida”. Aludimos al título de una novela del

escritor Torcuato Luca de Tena, quien en medio del acendrado pero oscuro franquismo describe la condición adolescente en las postrimerías de los años cincuenta. Dicha década, marcada por títulos en Hollywood como “Rebelde sin causa”, *west side story* o “el salvaje” en la que Marlon Brando lidera una pandilla de motociclistas que realizan acciones vandálicas en un pueblo norteamericano. Es el albor de un fenómeno en el que las manifestaciones de notoriedad de lo joven y del poder juvenil a pesar de sus variadas mutaciones ha pervivido hasta el día de hoy y ha marcado nuestra contemporaneidad de manera evidente.

Y es que desde mediados del siglo XX, en plena posguerra, la juventud había ya revelado en el mundo occidental, su intención de ser parte activa de los designios políticos de sus respectivos países. Un fenómeno en cierta forma opacado por la revolución femenina que tuvo por entonces un viraje sin precedentes. Sin embargo, un gran hito en la cultura occidental es marcado justamente en dicha época en la que confluyeron diversos factores. El surgimiento de la cultura “*Hippy*”, el rock cuyas letras subvertían el pensamiento rígido del mundo adulto y las luchas políticas en las universidades entre otros, son factores de causa y a la vez consecuencia de un fenómeno de empoderamiento juvenil en el que, si bien se han dado pasos importantes, en el proceso de dar más un rol más protagónico y decisivo a las personas de dicha condición etaria, es un fenómeno en el que a tal proceso aún le resta un gran camino por recorrer en los estamentos culturales, sociales y políticos de muchos países.

Quizá eso explique que una consecuencia de tales cambios en la cultura sea que la famosa brecha generacional se haya manifestado con mayor acento durante el último medio siglo, y que aún incluso, existen marcadas brechas entre miembros de una misma generación de jóvenes. Incluso la condición juvenil comporta una escisión muy marcada en donde púber, adolescente y joven son tres edades del proceso de maduración bastante diferentes. Sin embargo, lo cierto es que un aspecto a considerar dentro de la mencionada brecha, es el hecho de que la generación adulta comúnmente es retada por la generación más joven. Dicho cuestionamiento ocurre incluso atendiendo al hecho de que los miembros de la colectividad mencionada pertenezcan a diversas culturas. Incluso, para ir un poco más lejos es una condición inherente a los animales. Es común ver que los

machos alfa viejos de muchas especies sean retadas a deponer su gobierno por parte de animales más jóvenes en los que recaer el deber de mantener viva su comunidad.

En otras palabras, parece ser condición natural, no sólo que una generación suceda a otra, sino que parte de esa sucesión incluya eventos traumáticos, oposiciones, objeciones, revueltas, rebeldías, luchas y debates en los que lo que realmente se pretende es reemplazar una hegemonía adulto céntrica que, ya sea de carácter progresista o no, es considerada como caduca por la generación novel.

Ahora bien, visto desde otra orilla, los gobiernos que aparentemente representan la sociedad, a pesar de mostrarse de dientes hacia afuera como garantes del crecimiento, la seguridad y la educación de sus futuros ciudadanos, ven desbordadas todas las previsiones que tiene la ley apenas se confrontan con la realidad que viven sus adolescentes y sus jóvenes. Un ejemplo es la Ley 1098 de noviembre de 2006, la cual debió incluir en sus apartes todo un articulado tendiente a responsabilizar penalmente a los adolescentes de entre 14 y 18 años en razón a la desbordada delincuencia que se empezó a presentar en menores de dichas edades, condición que no ha menguado diez años después de promulgada. Esta generación, que algunos se han dado en denominar la generación *selfie* es una generación narcisista, pragmática, que valora la autoimagen y lo mediático al par de lo inmediato pero que ostenta la rara particularidad de haberse podido apartar de los adultos refugiándose en la burbuja de la tecnología. (Fominaya, 2016)

Las diferencias que surgen con sus mayores se manifiestan de manera abierta y se dan más por la evidente andanada de controles que detectan de parte de éstos. Por eso son de actualidad los mecanismos con que se procura controlar el fenómeno de culturas juveniles que se manifiesta de diversas maneras. Entonces se ponen de moda términos como punkero, barra brava, grafitero o U.P.J. por citar sólo algunas. Estas culturas juveniles han presentado grandes retos a la autoridad hoy en día por su naturaleza incontrolable y por una cierta laxitud con que la autoridad encara sus denuestos.

Pero entonces: ¿Qué hace que una generación que antecede a otra sea desafiada por la que la sucede? O aún mejor: ¿Qué es lo que pretende la generación que la reta? No está demás aquí recordar que en la naturaleza ya de por sí existen los desafíos de poder

de los sujetos jóvenes a los viejos, como sucede con los retos de los machos jóvenes hacia los machos viejos en las manadas como parte de su ritual de reproducción. Sea o no connatural a los jóvenes el hacerlo, el hecho es que corresponde a la naturaleza del poder el que este sea pretendido como un anhelo inherente a la condición humana.

10.2. Auto-empoderamiento Juvenil y Medios. De Bloggers, Floggers y Youtubers

En agosto de 2009 una adolescente de 14 años, Laura Dekker, decide darle la vuelta al mundo en un velero de menos de nueve metros de largo completamente en solitario. La travesía que duró aproximadamente un año, comenzó con un cuestionamiento de parte de las autoridades de Holanda, nacionalidad que comparte la joven a pesar de vivir radicada en Nueva Zelanda, las cuales encontraban inadecuado y temerario que una persona tan joven realizara un emprendimiento tan peligroso.

La azarosa travesía que comenzó oficialmente un 20 de Enero de 2011 en la isla de Saint Marteen en el Caribe, terminó un 21 de Enero del año siguiente en la misma isla, aunque se debe agregar el hecho de que hubo de trasladar su pequeño barco desde los países bajos con recaladas en España y otras islas del Atlántico antes de emprender la expedición formal, lo que sumaría tiempo y millas náuticas a la expedición.

Si bien antes dos jóvenes australianos Jessica Watson de 16 años en 2010 y Jesse Martin que contaba con 18 años en 1999 ya habían realizado la hazaña cada uno por su lado, lo que llama la atención es que Laura había manifestado su intención de realizar el viaje a los trece años el cual no pudo realizar a esa edad por las medidas de protección de los gobiernos que tomaron medidas tutelares al considerar una irresponsabilidad la iniciativa.

A pesar del esfuerzo, los responsables de los *Guinnes records* decidieron no avalar a Laura el récord aduciendo que no querían alentar a otros adolescentes a realizar empresas de tan alto riesgo, lo cual aparentemente no molestó a la joven quien consideró que más allá de los premios lo había hecho como una realización personal.

Sin embargo, más allá de lo anecdótico, hay un par de cosas en lo atinente a nuestra investigación que debemos considerar frente al éste referente.

De una parte está el hecho de que las autoridades holandesas consideraran como parte de su argumento que la joven debía asistir a la escuela, asunto complejo ya que Laura nació en un barco en Nueva Zelanda durante un viaje de sus padres que duró siete años y pasó a la tutela de su padre de nacionalidad holandesa una vez que éste se divorció de su madre de nacionalidad alemana en 2002. Esto nos hace deducir simplemente que Laura desde hace bastante tiempo no tenía una educación de orden académico regular, en tanto que jóvenes como ella no pueden optar por un currículo y una escuela de orden tradicional.

A pesar de ello, una gran condición de las autoridades fue la de que la adolescente tomara clases vía internet durante su navegación, algo que realizó de manera regular durante un tiempo en sus etapas de viaje, pero que abandonó en algún momento al considerar que debía dar prioridad a su navegación.

“Al comienzo hacía todavía mucho para el colegio, pero después casi nada porque no tenía mucho tiempo” comentó en una vídeo conferencia desde Australia, justo el día que cumplió dieciséis años a donde llegó en septiembre como parte de su correría (La Vanguardia, 2011). El caso que en Colombia sería tildado como deserción escolar abre una puerta al debate en tanto que la joven, a consideración propia decidió que su educación académica iría justamente hasta ese momento. La pregunta es: ¿Cómo sabe un estudiante que ya no necesita más educación sin que medie un examen, el juzgamiento de un adulto, el rito de paso de una graduación? El caso que no pudo ser asumido por las autoridades holandesas por estar fuera de su jurisdicción en tanto Laura actualmente vive en Nueva Zelanda, podría decirse que ha quedado allí en vilo. Sin embargo, es la joven navegante quien por su cuenta le ha dado punto final.

Un detalle adicional a lo anterior y que merece ser mencionado tiene que ver con la figura del padre en la educación de Laura. Con la anuencia de éste, la joven ya había hecho un viaje en solitario desde Holanda hasta Inglaterra ida y vuelta como preparación al gran viaje. Lo que Dick Dekker quería con éste recorrido era que Laura

desistiera de emprender un viaje tan largo, lo cual a la postre fue inútil porque la niña jamás cejó en sus intenciones e incluso afianzó su confianza en el emprendimiento.

¿Qué debemos rescatar de la anterior experiencia? Quizá lo más interesante de la relación que tienen padre e hija es que al igual que sucede con el caso de Malala, y aún de los *you tubers* que veremos más adelante, el padre figura como una especie de mentor de la niña el cual actúa como un ser más experimentado que guía a su aprendiz a la realización de sus metas personales. Un caso típico en el que el empoderamiento viene como parte de una legación de carácter intrafamiliar en el que el padre otorga responsabilidades al hijo reconociendo su autonomía e independencia.

Lo segundo que quisiera resaltar es el papel que cumplen los medios en el caso. Laura Dekker no solo se comunicaba satelitalmente para fijar su rumbo y su posición, sino que tomaba clases vía internet. En el azar de su viaje, por encima de la cotidianidad de la navegación en la que ella debe atender a cálculos geográficos, racionar la comida, considerar factores climáticos, etc., la joven navegante publica en un *Blogg* sus tribulaciones y alegrías, inquietudes y decisiones haciendo que un público lector se entere de primera mano acerca de los pormenores del viaje.

Resulta interesante advertir que para la primera circunnavegación al globo completada por Elcano, Fernando de Magallanes, a la postre organizador de la expedición contratara a un cronista italiano: Antonio Pigafetta para que escribiera el diario de viaje que dio a conocer la hazaña. Desde cierto punto de vista, es como si lo escritural avalara el hecho, o para decirlo de otra manera, Laura Dekker no requiere el reconocimiento oficial de las autoridades de los *Guinnes records* para acreditar su aventura; basta con que a partir de su auto-empoderamiento su Blog lo acredite. Como colofón a éste párrafo, es de mencionar que los *Guinnes records* no avalaron el de Dekker porque deseaban desestimar la iniciativa de otros jóvenes en tal sentido.

Y es que en apariencia, el auto-empoderamiento hoy en día no ocurre al margen de los medios. Ignacio Molina, periodista argentino, en su libro sobre culturas urbanas revela que en una cultura como la *flogger*, una tribu urbana que algunos consideran ya extinta y que hunde sus raíces en la clase media argentina; una *flogger* como la famosa

Agustina Vivero, más conocida como *Cumbio* debe su movilidad social gracias a la popularidad que le dieron los medios. ¿Cómo es que una adolescente de apenas 1,54 de estatura, bisexual y de clase media argentina termina siendo la reina de los *floggers*? La respuesta tiene que ver con los medios, pero en su esencia, más allá del haber tomado de la internet la posibilidad de auto-exponerse lo único que hizo *Cumbio* fue auto-empoderarse. (Molina, 2009)

Este mismo fenómeno se ha observado en el caso de otras tribus urbanas que se han originado o trascendido a partir de los medios y más específicamente de la internet. No fue por eso extraño que a la Teletón 2016 a diferencia de los eventos de recaudo de dicha obra social mediatizada fueran invitados como novedad especial *youtubers* colombianos de reconocida trayectoria, de los cuales ninguno pasaba de los veinticinco años. Juan Pablo Jaramillo, Sebastián Villalobos o Kelly Peñaranda son hoy en día un fenómeno de masas que jamás necesitó de los medios del establecimiento para crear sus propios canales de video, convertirse en líderes de opinión y expandir su influencia en una sociedad que impávida jamás se imaginó que no se requieren padrinos para llegar a posiciones de poder.

Como el caso de Germán Garmendia, *youtuber* chileno de veinticinco años que al presentar su libro: *chupa el perro* en la feria del libro de Bogotá literalmente hizo que colapsaran el recinto y sus calles adyacentes ante la cantidad de fanáticos que la visitaron con el fin de conseguir un autógrafo del comunicador. Garmendia ostenta el no despreciable récord de tener el canal de YouTube con más seguidores en el mundo (los datos oscilan entre veintisiete y treinta millones de fanáticos), en el ejercicio de un oficio que no se estudia en ninguna universidad, en el que se hizo empíricamente y que empezó como un mero divertimento por sugerencia de sus amigos. (eltiempo.com, 2016)

Sin embargo, el caso más dramático, pero que adquiere ribetes simbólicos es el de Malala Yousafzay la reconocida activista por los derechos de las jóvenes en Pakistán. Malala a sus trece años empezó a escribir un blog que trascendió a la cadena inglesa BBC donde contaba cómo era la vida de una niña que quiere ir a la escuela bajo el régimen Talibán. Su notoriedad le valió exposición en los medios, entrevistas con poderosos del planeta y una fama de un cierto modo más trascendente que la de los

jóvenes anteriores en tanto que su cruzada no era tan superficial, pero le valió también enemigos que atentaron expresamente contra su vida en 2012 de la cual salió herida milagrosamente. A la fecha de escribir esta tesis cuenta con diecinueve años, pero su logro más notable es haber logrado que la academia le diera un premio nobel en 2014 por “su lucha contra la supresión de los niños y jóvenes y por el derecho de todos los niños a la educación” (nobelprize.org, 2014). Este premio, que de por sí es un gran reconocimiento más allá de todos los que ya ha logrado, tiene una trascendencia enorme no tanto por el hecho de que la haga ostentar el récord de la persona más joven en recibir este galardón, sino por el hecho de que se ha ganado una adolescente que bajo la tutoría de su padre se auto empoderó e hizo uso de los medios para divulgar una situación de opresión contra las jóvenes mujeres bajo el islam.

Y así podríamos seguir citando casos, como el de William Gadouri de 15 años que descubrió una ciudad Maya perdida en la jungla investigando por su cuenta, o el de Jack Andraka, un joven norteamericano que diseñó a los 15 años un método para detectar el cáncer de páncreas, por citar algunos casos, sin embargo lo que no deja de ser importante es que al margen de todo, son personajes jóvenes, con fuerte carácter, emprendedores y para los fines de éste ejercicio se pueden clasificar como escépticos frente a los dogmas y autónomos frente al sistema, es decir se han auto-empoderado en todo sentido.

11. PARTICIPACIÓN Y POLÍTICAS DE PARTICIPACIÓN JUVENIL

Sólo a partir de la constitución del 91 se hace visible el estamento juvenil como un actor de la sociedad. Durante siglos las sociedades tradicionales del mundo relegaron a los niños, jóvenes y mujeres a un papel secundario en el la participación, el debate y la toma de decisiones se focalizaba en un selecto grupo patriarcal de rígida hegemonía. Colombia no fue ajena a dicho fenómeno, y aún hoy los espacios de inclusión deben ser fuertemente reivindicados por las minorías.

La implementación de políticas aperturistas, como todo proceso político en Colombia ha sido lenta. Baste como ejemplo la creación por decreto de la Dirección del Sistema Nacional

de Juventud “Colombia joven” como dependencia del Departamento Administrativo de la Presidencia de la República que data del 2014 y que aún no alcanza la categoría de Ministerio como sí ocurre en algunos otros países (presidencia.gov.co , 2014).

No son muy claros los objetivos de dicha dependencia a no ser que se hallen enmarcados en la necesidad de generar espacios de oportunidad no tanto para los jóvenes en general sino para los hijos de quienes detentan el poder. A riesgo de denunciar una teoría de la conspiración más, da la impresión de que es una espacio a la medida que se han de tomar los jóvenes que se preparan en las universidades de élite del país y que requieren preparación política para detentar en el futuro cargos de poder. Una especie de formación de cuadros de la burguesía para más adelante.

La legislación, como lo habíamos anotado anteriormente opera con una perversa selectividad en la que en el papel todos podemos optar por hacer parte del sistema, pero son otros los llamados en esencia a dirigirlo. Es posible que los poderes regionales fluctúen gracias al ejercicio democrático que supuso la elección popular de alcaldes, como bien y en apariencia ocurrió con el caso del momento de la izquierda en Bogotá hace algunos años, pero las políticas de turno hacia la población joven ocasionalmente no ostentan una perseverancia que les de solidez y consistencia.

Pero además hay un evidente divorcio de competencias y acciones entre los estamentos e instituciones que están implicadas en el desarrollo de políticas hacia los jóvenes lo cual se traduce en que al andar desarticulados, el impacto de los desarrollos formulados resulta por debajo de lo esperado.

Estos problemas se advierten cuando se trata de establecer nexos entre las instituciones especializadas en los asuntos de la juventud (institutos nacionales, direcciones generales y ministerios o viceministerios de juventud) y las secretarías o ministerios sectoriales (salud, trabajo, educación, etc.). Con excepciones (claramente Chile, en menor medida México, en parte Colombia) ésta ha sido la regla, y sabemos que la pretensión de "hacerlo todo" ha obtenido más problemas que ventajas. (Rodríguez, S.F.)

Esta dispersión de esfuerzos hace que las dinámicas ocasionalmente vayan más encaminadas a procurar paliativos circunstanciales que a generar y ejecutar políticas de fondo en cuanto a necesidades reales de promoción y empoderamiento por citar solo un

par. Pero además, las entidades encargadas de hacer los diagnósticos de las problemáticas reconocen que la necesidad de aunar esfuerzos se corresponde con la de crear *recursos humanos* que a la postre van a generar riqueza en los países. Quizá por eso lo que se discutirá en la XXV Cumbre Iberoamericana que se llevará a cabo en Colombia a finales de octubre del presente año, en los temas girarán en torno al lema: “juventud, Emprendimiento y Educación”, como una manera de reconocer las necesidades expuestas.

Ahora bien, si en materia nacional e internacional existe dicho panorama, el caso de Bogotá es muy similar, en tanto que dichas políticas atienden a administraciones de turno y son emanadas vía decreto, pero además fijan metas en planes decenales cuyo gran acierto consiste en estar ligadas a los denominados Planes Decenales de Educación, pero que obedecen a esfuerzos dispersos, descoordinados y meramente coyunturales. Es claro que se espera hacia el futuro que en el diseño de estrategias tendientes a mejorar la calidad de la educación y disminuir la desigualdad se haga más efectivo a partir de lo formulado en el artículo 3 de dicho decreto en el que se da un papel más activo a la juventud en la construcción de su propio futuro.

c. Participación con decisión. La Política Pública de Juventud para Bogotá D.C. 2006-2016, busca que los y las jóvenes hagan parte en el diseño, implementación y evaluación de las diferentes acciones orientadas a ellos y ellas. Se pretende así garantizar el ejercicio de la ciudadanía activa de los y las jóvenes bogotanos, como sujetos de derechos, beneficiarios de las políticas y como agentes de su propio desarrollo. (Decreto 482 de 2006)

Aquí es oportuno decir que en algunos casos, el hacerse oír por parte de los jóvenes pasa por la gestión de sus colectivos, parches y tribus, y que su capacidad de convocatoria puede rebasar los cálculos de la institucionalidad. Un ejemplo de ellos es Rock al parque, que de ser un evento que comenzó de manera casi anecdótica, fundamentado en festivales de rock de bandas locales de Bogotá, terminó siendo el tercer evento más grande de Iberoamérica en materia de festivales de rock y declarado patrimonio de la ciudad por las propias autoridades, después de que éstas mismas habían querido en 1998 cancelarlo por considerarlo no prioritario para el desarrollo cultural de la ciudad.

Pero quizá el meollo de nuestro recorrido tiene que ver con lo atinente a las políticas de participación juvenil en los colegios públicos y privados de la ciudad y su relevancia real.

Si nos atenemos un poco a la historia, antes de la ley 115 de 1994 no existía un marco legal para la participación de los estudiantes en el denominado Gobierno escolar. Mucho de lo concebido en materia de la conformación del consejo estudiantil y de la necesidad de llevar a cabo elecciones de personero, representante al consejo directivo y en los últimos tiempos de contralor estudiantil, se gestó unos años antes en el seno de las mesas de trabajo de la constituyente de 1991.

Muchos de los argumentos que fundamentaron tales propuestas tenían que ver con una pedagogía que según los legisladores, debía venir desde las aulas en materia de participación electoral. En otras palabras la intención original no era la de dar cabida a los estudiantes en los cuerpos de dirección de las instituciones educativas, sino la de generar una cultura política en la que los futuros ciudadanos se acostumbraran a ir a las urnas desde los grados inferiores incluso. Esto fundamentados en que los umbrales de participación en las elecciones en Colombia son muy bajos. De hecho, a 2016, poco menos de 34 millones de ciudadanos están habilitados para votar pero en la realidad solamente un 47% de tal cantidad, es decir unos 15 millones de ciudadanos lo hacen.

Estos índices de hecho han subido en razón a que existen estímulos de ley para los votantes. Pero en atención al tópico que nos convoca, la participación juvenil en los órganos de dirección de las instituciones escolares no fue concebida en su origen para otorgar poder político a los jóvenes sino para entrenar futuros sufragantes y generar masas de votantes.

Entonces ¿Cómo involucrar a los estudiantes en las discusiones y toma de decisiones de la escuela y que esto afecte positivamente su desarrollo? Algunas experiencias en los Estados Unidos buscando mejorar académicamente a través de la construcción de resiliencia escolar han trabajado en tal sentido. Se conoce de experiencias en las que se involucró a estudiantes de primaria en las juntas de gobierno escolar o en los cuerpos consultivos de algunas instituciones. Los adultos representados por los

docentes reconocían que la creatividad y la energía le aportaban enormemente a las dinámicas escolares. Sin embargo fue un entusiasmo pasajero en tanto que sólo una minoría de docentes apoyó la estrategia. “Como suele suceder, los alumnos de ésta escuela apenas pudieron probar la participación en las juntas de gobierno o cuerpos consultivos.” (Henderson, 2004). Afortunadamente, de acuerdo con los autores, algunas escuelas del mismo proyecto continuaron con la intervención con satisfactorios resultados.

En Colombia, una prueba palpable de la poca injerencia que tienen los jóvenes en las políticas de participación juvenil, y para ser más precisos, el estamento estudiantil, tiene que ver con el hecho de que si bien se les invita a participar por ley en el Consejo Directivo de las instituciones educativas, éstas, a pesar de que admiten su participación en los foros anuales en los que se debaten temáticas previamente impuestas, no admiten en las discusiones del Consejo Académico la participación de los estudiantes en sus reuniones, y aunque el PEI o la ley podría de alguna manera generar una apertura en ese sentido, es claro que al no estar estipulada dicha concurrencia en la redacción de la Ley general de educación, la institución por vías de la omisión se resigna a no abrirse a la mencionada participación. Cordero coincide y suma su opinión al respecto:

El hecho de que sean las autoridades escolares quienes movilizan la conformación de los gobiernos escolares, los espacios de participación política y la poca presencia de estudiantes o grupos de estudiantes con deseos de ser parte de los espacios de participación institucional hacen que los participantes sean movilizados en dirección a los intereses institucionales (...) lo que resulta paradójico siendo la institución educativa el espacio de socialización primordial de los jóvenes, pues, pasan el mayor tiempo de sus vidas en allí. Un espacio en el que conviven con la visión del adulto con quienes se presentan mayores divergencias. (Cordero, 2016, pág. 15 y 16)

Como resultado de lo anterior, es evidente que se pierde la oportunidad de permitir que los estudiantes incidan en la elaboración, mejoramiento y perfeccionamiento de los planes de estudio, sistemas de evaluación y construcción de academia en general, como si lo hacen otros países avanzados en materia de educación como Corea del sur y Finlandia.

12. MARCO METODOLÓGICO

Para la presente investigación de orden cualitativo se conformó un grupo de estudio cuyo objetivo consistía en elaborar un plan de estudios en Gestión en comunicación y medios audiovisuales para el departamento de Media técnica del Colegio Gustavo Restrepo IED. Se recurrió al estudio de caso como método pertinente al ser la experiencia de empoderamiento un evento de orden singular.

Con el fin de recolectar los datos que iba arrojando el estudio se recurrió a la elaboración paulatina de escrituras en diarios de campo personalizados, en los cuales los estudiantes también se dieron a la tarea de hacer dibujos o pegar recortes a manera de collages. Sin embargo también se recurrió a la grabación de las reuniones que se proyectaron en sesiones en las que el grupo de trabajo vertía sus experiencias en la elaboración del plan de estudios. Las grabaciones fueron transcritas con el fin de visualizar correlaciones, coincidencias, divergencias y recurrencias. Dichas reuniones a la vez podrían considerarse una especie de entrevista semiestructurada. Es de anotar que en un principio se diseñaron algunas propuestas de formato de análisis que sirvieron para aproximar las categorías que fueron emergiendo, sin embargo se quedaron en una primera aproximación en tanto que se constituían en una herramienta demasiado rígida y no permitían desbordar el análisis.

Es necesario agregar que el grupo de estudio estuvo conformado por cuatro estudiantes de grado undécimo (tres mujeres y un hombre) y dos ex alumnos de la institución (un hombre y una mujer) cuyas edades fluctuaban a la fecha de la investigación entre los quince y los dieciocho años.

12.1. Instrumento de Recolección de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo en seis sesiones durante días diferentes y un espacio de entre quince días a un mes cada una. En éstos se creó una agenda de temas de discusión que se modificó por razones diversas pero siempre atendiendo a poner sobre la mesa las temáticas específicas del diseño de currículo en cada una. Antes

de cada sesión se daba información pertinente a la temática a tratar o los estudiantes llevaban a cabo investigaciones al respecto. En algunos casos ellos mismos se ponían tareas al respecto. Se sugería un cuestionario de preguntas y se miraba la pertinencia de cada una de ellas. A todos se les entregó un cuadernillo de apuntes en el que vertían sus memorias, inquietudes, preguntas a manera de textos, apuntes o dibujos. A éstos se les denominó Diarios de campo e incluso el docente tenía uno para sí. Adicionalmente se llevaron a cabo las grabaciones de video de las discusiones finales de cada sesión con la participación de cada uno de los integrantes del equipo de trabajo.

Para el pilotaje se optó por analizar una de las transcripciones de las reuniones contrastadas con las fotocopias de algunos diarios de campo. Se aprovechó una de las clases para triangular junto con un compañero que desarrollaba investigaciones similares, o que tuviera al menos un instrumento de recolección de datos similar. En parte del ejercicio se optó por cambiar la perspectiva y el punto de vista de las preguntas fundamentales del currículo tradicional. En vez de preguntar ¿Qué enseñar? que atiende a la perspectiva del docente, se pregunta: ¿Qué aprender? La cual atiende la perspectiva del estudiante. A medida que van pasando las sesiones las preguntas son concertadas con el grupo de trabajo hasta que fue este quien las formuló por su cuenta.

Las sesiones se realizaron en una secuencia en la que algunos de los participantes experimentaron una evolución visible. Estas no siempre desarrollaron tópicos de discusión puesto que no era fácil el concitarlos a todos habida cuenta que en el grupo había ex alumnos, pero además en la negociación de los encuentros se permitió cambiar encuentros de diseño por encuentros de capacitación. Sobre esto último es necesario decir que hubo necesidad de hacer un par de sesiones de capacitación en formulación de proyectos por petición de ellos mismos. Las sesiones se desarrollaron así:

1. Mesa de trabajo. Tópico de discusión: La media Técnica
2. Mesa de trabajo. Tópico de discusión: Media Técnica en comunicación
3. Capacitación Tópico. Elaboración de un proyecto
4. Mesa de trabajo Tópico de discusión: Perfil del egresado
5. Presentación en el Consejo Académico
6. Evaluación de la presentación ante el Consejo Académico

Es importante aclarar que agregado a las mesas de trabajo hubo un trabajo continuo de asesoría en el proyecto de propuesta a la manera de tutorías, pero que además el ejercicio de capacitación se realizó a pedido de los propios estudiantes.

También vale decir en este punto que en un principio se intentó utilizar otros instrumentos de recolección de datos. En principio se utilizó un cuadro en el que se contrastaban categorías emergentes y participantes. Sin embargo resultó ser demasiado rígido y esquemático para los propósitos de observación. Así que a pesar de ser un referente inicial y de acondicionarlo a la necesidad de encontrar unas categorías primarias tuvo que ser rebasado a raíz de encontrar que había categorías que excedían su esquema. Aun así queda incluido en la investigación en los anexos como una apostilla necesaria (Ver anexo 6).

13. HALLAZGOS Y RESULTADOS

Es imprescindible hacer notar en este punto que los resultados hallados en la investigación responden a una visión por demás subjetiva del investigador. Sin embargo, recurrimos a la lectura de los testimonios recogidos, sea en las transcripciones de las reuniones del grupo de trabajo, sea en los diarios de campo incluido el del propio investigador. Una última anotación al respecto tiene que ver con la lectura de las actitudes del grupo y de su contraparte, los docentes y directivos docentes del colegio. Finalmente queremos atender la necesidad de conocer cuál es la postura de los participantes, entendiéndose el término postura como una actitud frente a la situación propuesta.

De una parte, al realizar los barridos iniciales en los textos surgieron una alta diversidad de categorías emergentes como era de esperarse. Luego, al visualizarlo nuevamente se establecieron otros referentes. Sin embargo fue necesario establecer un ordenamiento, que a juicio del investigador organizaba los hallazgos en una secuencia lógica a manera de gradación en la que indagaba primero por el empoderamiento y las maneras del mismo, lo referente a la participación y por último el posicionamiento y las posturas del estudiantado en el proceso durante el cual se desarrolló la construcción del currículo. Ello deriva en un sencillo gráfico como el que vemos a continuación y que de alguna manera respondería al segundo objetivo de esta investigación en el que se pretende

caracterizar las diversas posturas emergentes derivadas del proceso de construcción del currículo.

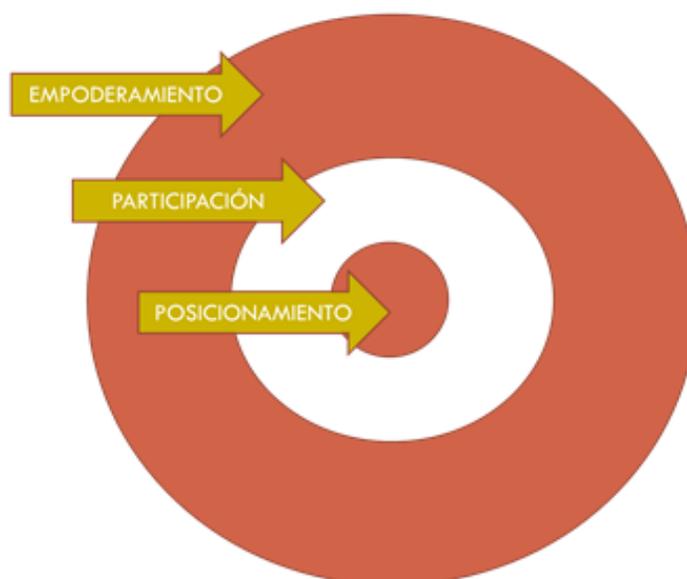


Figura 1 . Ordenamiento secuencial de categorías

13.1. Empoderamiento

En una primera mirada sobre este aspecto, se puede leer sin necesidad de recurrir a los datos recolectados que algunos estudiantes de grado undécimo del Colegio Gustavo Restrepo de manera casi espontánea se han auto-empoderado. Es notorio tanto en sus discursos como en las actitudes que tienen frente a la hegemonía del poder. Sin embargo el auto-empoderamiento ocurre en una especie de espacio de transición en el que se fluctúa entre la autonomía que da el sentirse casi afuera de la institución y la necesidad de cumplir con el rito de paso de graduarse. De ahí se desprende que ex alumnos como Juan David y Daniela se sientan a sus anchas criticando abiertamente a la institución, sin cortapisas que coarten el poder de opinar. Es decir, que aún en grado undécimo existe el temor a la represalia. En otras palabras, al estar bajo la figura tutelar de los docentes y de una administración, pero sobre todo al imaginario social y cultural que representa su condición etaria y su pertenencia a la institución sobre la que en grado

undécimo recaen fuertes lazos afectivos e identitarios, es notable que existen rescoldos de sumisión frente a los estamentos de poder.

Encastrados profundamente en un medio en el que encajan perfectamente por ser el colegio el lugar que reconocen como sistema, es en apariencia una obviedad que sus críticas e imaginarios frente al sistema se hallen inicialmente subsumidos a sus pequeños entornos, a la inmediatez del aula, al corrillo y que éste no se exprese estridentemente a menos que haya una masa crítica que estalle, como frecuentemente ocurre en éste colegio en el que son casi una tradición anual los paros escolares (libremente, 2016).

En una investigación de especialización realizada por un docente de sociales de Bachillerato del Gustavo Restrepo, parte de las conclusiones apuntan a que cuando el manual de convivencia no se instruye ni se construye con la comunidad de estudiantes, éstos lo ven lejano, más tendiente a reivindicar los deberes que los derechos y no como una construcción de acuerdos en el que la pluriculturalidad tiene cabida.

Una causa es que los estudiantes no participaron de manera reflexiva, ni en la construcción de los acuerdos, ni en la reflexión de la aceptación de los acuerdos al ingresar a la institución, esto no solo conlleva a conflictos continuos sino a acciones por fuera de la normatividad (Bejarano, 2015).

En la lectura que se hacía de sus encuestas, pero más que de sus encuestas de los dibujos realizados por los estudiantes, se halla evidente la ausencia de órganos de poder. El vacío al que aluden en algún testimonio, y aún en las fotos del paro que realizaron al inicio del año lectivo, deploran la ausencia del rector, como si al filtrar los dibujos de los estudiantes a partir de las premisas de la psicóloga Karen Machover, éstos demandaran un padre que ordene que organice y que reprima. Aun así, los reproches enfilan hacia ésta figura más porque es una figura concreta en comparación con la normatividad que es abstracta, insulsa y aburrida. Aludo a esto último porque en la misma investigación los estudiantes manifestaban a manera casi anecdótica que el texto del manual de convivencia debería contener sudokus, crucigramas y entretenimiento.

El punto es que sus críticas a la rectoría y a ciertos estamentos de la institución no dejan lugar a dudas de que sospechan de la anomía escolar en la que se hallan inmersos, que ya no tragan entero y que se requiere una concepción menos hipócrita de

parte y parte en la institución para que los acuerdos se hagan desde posturas convergentes, pero sobretodo que sean posturas de participación y crítica constantes y no episódicas y coyunturales.

13.2. Participación. Una Intervención al Currículo del Colegio Gustavo Restrepo IED

“Contra los clamores de los teóricos e historiadores liberales de que la educación pública ofrece posibilidades para el desarrollo individual, movilidad social, y poder político y económico para los desposeídos y en desventaja; los educadores radicales argumentaron que las principales funciones de la escuela son la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de la capacitación necesaria para reproducir la división social del trabajo.” (Giroux, 1983).

La lacónica sentencia de Giroux sintetiza en parte los hallazgos de sus investigaciones vertidos en varias obras. A pesar de su visión pesimista y de lo abrumadoras de sus conclusiones, en ciertos países en vías de desarrollo, y aún en países del denominado primer mundo subsiste la idea de que la educación es un medio de movilidad social y el conocimiento un vehículo útil de transformación de sociedades enteras.

Baste para éste último caso en ejemplo de Corea del sur. Un país que comenzando los años setentas poseía tasas de analfabetismo que rayaban el 50 % de su población adulta y que se propuso como política pública no sólo subsanar dicha brecha, sino catapultar a su creciente población joven hacia elevados umbrales de capacitación y de competencias. En menos de medio siglo los Coreanos comprendieron al igual que los japoneses que su mejor recurso era el recurso humano y hoy en día gradúan anualmente profesionales cuyo mayor atractivo es el de anidarse inmediatamente en empresas de un país altamente industrializado que ocupa el puesto 13 en PIB en el mundo, dato nada deleznable si se tiene en cuenta que su población en cantidad sobrepasa un tanto a la de Colombia en un territorio diez veces menor que el nuestro. (OCDE, 2016).

Ahora bien, se argumentará que esto último lo único que hace es corroborar al pensador norteamericano. Sin embargo los datos son más elocuentes en tanto que a punta de voluntad política una economía campesina deviene en una economía industrial, pero además eleva al país a una posición muy alta en cuanto a IDH (Índice de Desarrollo

Humano). Se contra argumenta en aras del equilibrio, que su sociedad se ha vuelto tan competitiva en materia de educación que sus estudiantes son sobresaturados de información o que posee una altísima tasa de suicidios en su población joven.

Sin embargo, colocamos como ejemplo el anterior porque nos sirve para ilustrar con detalle algunos aspectos que pasan ocasionalmente desapercibidos. Y es que aunque pertenezca a una cultura muy diferente, no deja de ser interesante el fenómeno del rendimiento académico de los estudiantes del país oriental, sobre todo teniendo en cuenta que se podría decir que los coreanos más allá de haber acogido algún modelo pedagógico, o de haber adoptado altas tecnologías dentro del aula, han hecho adaptaciones curriculares sobre la base de un modelo que bien se podría tildar de tradicional. Pero lo que llama la atención en relación con nuestro estudio de caso en específico, es que han adoptado algunas medidas que en lo atinente al currículo resultan exitosas aun siendo muy simples.

La primera tiene que ver con el altísimo grado de empoderamiento a que llega el estudiante, cuya autonomía es tal que no requieren estar permanentemente con un tutor o estar vigilado para cumplir sus asignaciones. ¿factor cultural? Tal vez. Lo que sí es cierto es que dicha autonomía no va en contravía hacia el respeto que sienten hacia sus docentes, lo cual podría ser una consecuencia natural de tal fenómeno. Una sociedad como la coreana se precia de ser adulto céntrica y extremadamente vertical. Incluso se siguen admitiendo solapadamente ciertos castigos físicos como parte de la aplicación de la disciplina que impera en dicha cultura. Los llaman *sarang ui mae* cosa que traducen como *golpes de amor*, Los cuales, aunque la costumbre ya está cambiando, se dan ocasionalmente y aún con anuencia de los padres que también los aplican a sus hijos. (Kim, 2009).

Ahora bien, lejos de preconizar la necesidad de legalizar un acoso, lo que queremos es hacer notar que esta es una sociedad de contrastes, porque si bien el control y la autodisciplina establecen una dimensión vertical en la relación docente - alumno, por otro lado se da el hecho de que éste último tiene la posibilidad de hacer evaluaciones al par que es evaluado. ¿De qué manera se da esto? Es conocido que un aspecto que llama la atención en el sistema de evaluación coreano tiene que ver con la incidencia

que tienen los alumnos, pero sobre todo los ex alumnos en los currículos. Periódicamente éstos son criticados, revisados, valorados y readecuados con el fin de evitar redundancias, incongruencias y por encima de ello, catapultarlo hacia las necesidades básicas de lo que requiere el segmento productivo del país. En otras palabras, al alumno no sólo no se le priva de participar en la elaboración de planes y programas sino que se le invita a hacerlo realizando una construcción de la cual todos se sienten partícipes. (Ariza, 2015).

En nuestro caso, a los estudiantes de grado undécimo y a un ex alumno del colegio se les dio la oportunidad de intervenir un plan de estudios del que habían sido duros críticos. Añado a esto que su posicionamiento se fue afianzando con el devenir de las discusiones, pero que además, al momento de presentar su propuesta frente al Consejo académico, éste, junto con un grupo de docentes a quienes se les realizó la presentación previamente, valoró positivamente la participación de los estudiantes con su propuesta.

Sin embargo, a pesar de respuesta afirmativa de los docentes se hace evidente que no basta con abrir espacios de participación. Las políticas de apertura y participación, por lo menos en lo que a la legislación sobre juventud se refiere, han sido lentas y pobres. Es necesario que paralelo al discurrir de la participación se hallen liderazgos estudiantiles que orienten, brotes de insatisfacción que produzcan propuestas y habilidades creativas que las configuren y que sea el maestro quien como el mentor de los estudiantes ni esconda los caminos ni los diga sino que con el poder que le confiere su sabiduría insinúe los senderos a transitar a los estudiantes, como bien lo resaltaba Heráclito en el epígrafe de éste trabajo.

13.3. El ciclo V, portal hacia la confrontación.

Uno de los elementos que caracteriza el diseño curricular por ciclos tiene que ver con que cada ciclo está marcado por lo que ellos denominan una *impronta*, la cual viene a constituirse en una marca característica en la que de acuerdo con las edades de los estudiantes, de sus intereses y de sus diferencias establece un cariz que no solo le aporta la esencia al ciclo en sí, sino que le da un matiz que ayuda a que los pedagogos direccionen procesos y contenidos del currículo.

Así, si en el primer ciclo de enseñanza la impronta del ciclo que se tiene en cuenta para la construcción de la denominada Base Común de Aprendizaje es *infancia y construcción de sujetos* la cual va acompañada del eje de desarrollo *Estimulación y Exploración*. No es pues, para nada aleatorio, el hecho de que a los cinco ciclos de aprendizaje a cada impronta se le acompañe un eje de desarrollo. Es la razón de que en el ciclo V que abarca la Educación Media la impronta sea *Proyecto profesional y laboral* y su eje esté formulado como: *Investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo*.

Pero quizá lo que se hace más evidente en dicho ciclo es que el estudiante conjuga una serie de características entre las cuales se encuentra la capacidad de abstraer y por ende de relativizar, lo cual le permite hacer inferencias. Pero quizá su característica más interesante sea la de ser crítico y propositivo. Esta particularidad lo lleva a ser un contumaz comentarista y opinante de su realidad más próxima.

Es irónico entonces que al estudiante se le pida en diversas clases a través de guías, exposiciones, debates y conferencias que establezca posturas, que anide percepciones o que se comprometa con alguna idea en ese mundo de ficción en que se convierte la academia, pero al mismo tiempo se le niegue en el mundo real la posibilidad de hacer lo mismo sin tener que llegar en algunos casos a una trasgresión del orden establecido.

Los espacios de participación se desplazan entonces a otros territorios. En estos espacios está signado por la igualdad y su necesidad de adquirir dominio choca con el adulto en tanto que éste aplica sólo como un regulador, un árbitro, un mediador. Esta metamorfosis característica en la que se pasa de un mundo concreto y en blanco y negro en la niñez a un mundo lleno de matices y texturas grises en la adolescencia va acompañado de un desarrollo de lo que algunos psicólogos y psicólogos cognitivos han denominado el juicio moral, una suerte de concepto en el que para que el individuo desarrolle una moral debe pasar por madurar sus procesos heterónomos para llegar a los autónomos.

En el proceso de consecución de la autonomía es que empiezan a darse las confrontaciones, las luchas de poder y los auto-empoderamientos pero también los liderazgos. En medio del discurrir de nuestra investigación fue innegable que algunos

estudiantes del grupo asumían a través de sus opiniones e intervenciones el liderazgo del grupo. El liderazgo se hizo fehaciente cuando realizando el experimento de pasar las transcripciones por un programa denominado *word cloud* o *nube de palabras* una herramienta usada en las TICS con el fin de identificar los términos más repetidos y de hallar las densidades de dichos términos, afloró a los largo del experimento el nombre de una de las estudiantes que se caracterizaba por su posicionamiento crítico pero además por ser una persona con un gran ascendiente sobre sus compañeros (ver anexo 1). Si bien el objetivo de la investigación no era hallar liderazgos, se hace patente dicho hallazgo colateral al ejercicio de empoderamiento.

13.4. Posicionamiento, postura y poder

Postura no es lo mismo que pose. De una parte, al definir la postura, ésta provoca dos significados importantes. De un lado está la postura corporal. Aquella que está más cercana a la pose en sí, pero que difiere ligeramente de la otra debido a que la pose implica una postura mientras que una pose no necesariamente implica una postura. Sin embargo, ambas, pose y postura requieren un referente. Un hito, un algo que haga un vínculo. Para nuestro caso, la pose de alguien que se ha tomado una foto que va a ser publicada por redes sociales implica que se espera que haya personas que opinen o que al menos comenten la imagen. Siguiendo el mismo orden, cuando se postea en una red social y se lanza una opinión frente a algo, este tipo de mensajes implica una postura. Que se acepte o no puede ser irrelevante. Lo importante es que dicha postura se acerca o se aleja del referente.

Aclaremos sin embargo que la pose es una postura, pero en esencia es una postura artificial. En el común de las personas está el relacionarla con el mundo del modelaje, con la necesidad de mostrar, cosa que está bastante lejos de la postura que más bien expresa. Al posar se finge y por eso el término está más emparentado con el mundo de la apariencia, la representación y el disfraz. Por eso mismo la pose requiere de un gesto, el cual a su vez implica una expresión. Este último término es importante en cuanto a que en el mundo de los jóvenes es de orden relevante expresarse. Basta con ver los

gestos, posturas y expresiones de ellos en las redes sociales. Es raro verlos en posturas de indiferencia.

También se puede fluctuar. Las posturas cambian de acuerdo con lo relativo de alguna circunstancia. En algunos casos se adoptan posturas simplemente por asentarse en una zona de confort. En otros casos se adoptan posturas totalmente distintas para salirse de ella. Es el caso del que busca una posición-exposición. Una posición al descubierto frente a una en la que el sujeto se esconde y se conforma por vía de la imposición de una hegemonía.

Para nuestro caso, un efecto de las posturas críticas que tienen los estudiantes frente a la circunstancia en la que fueron puestos es que en tanto que se les dio amplios poderes para opinar, estos canalizaron la expresión tratando de verterlas como opiniones originadas de discusiones previas. Si bien hubo elaboración de conceptos, es requerido manifestarlo aquí, muchas veces se truncaban gracias a cierta parquedad de términos, a cierta insolvencia oral que les dificultaba las proposiciones porque quizá no encontraban las palabras y muchas veces el discurso quedaba trunco o meramente insinuado, no hay duda por otra parte de que había mucha espontaneidad y autenticidad en el discurso. La ventaja de usar una tableta para grabar las discusiones dio la ventaja adicional de otorgar lecturas de lenguaje corporal que enfatizaban sus conceptos. Por otra parte, los recursos tecnológicos y tecnicidades como el mencionado los hacía sentir un poco más seguros de sí, más cómodos porque las tecnologías hacen parte de su mundo.

A pesar de lo anterior, resultaría ingenuo pensar que todas las posturas son cien por ciento auténticas. Quizá exista una pequeña necesidad de impresionar al otro. Eso hace parte de tratar de convencer con argumentos, por lo que posar tal vez sea necesario en una pequeña medida como parte del ejercer una postura .

Ahora bien, al analizar el discurso se generaron inicialmente tres posturas definidas que determinaron las categorías emergentes iniciales.

1. Postura Pragmática instrumental
Es una postura que atiende a lo inmediato. En cierta forma es la más visible de todas en cuanto a que el estudiante ya está signado por la necesidad de hallar respuestas a como dé lugar, ya sea investigando o copiando.

Pero es más diciente que su afán radica en que el lenguaje denota una fuerte necesidad de saber el *para qué estoy haciendo lo que estoy haciendo* o el *para que me sirve lo que estoy estudiando* o bien el *para que me sirve en concreto en mi futuro inmediato lo que estoy estudiando*.

Referente: OSCAR: “*lo que se **necesita** es como más posibilidades para uno salir a hacer lo que le gusta y **trabajar** y comenzar con un camino cuando uno sale de once.*”

Tomado de Diario de campo. Es una postura resuelta.

2. Postura Crítico – Reflexiva

Esta postura se origina un poco en el discernimiento y el análisis que realizan los alumnos en el ciclo cuando se realizan debates y discusiones acerca de un tema. Con el tiempo se vuelve casi que un hábito de conducta. Es frecuente que se critique a la institución y la institucionalidad por la vía de cuestionar las normas. Al realizar la crítica acudiendo a la espontaneidad es frecuente que se adjetive y se generalice, pero también que al tenor del análisis se den enunciados propositivos.

Referente: MARIA PAULA: “*La media técnica actualmente para mí es un **desastre**. Yo estoy en la media técnica ambiental y pues por el momento he aprendido pero no he aprendido tantas cosas.*”

Tomado de una sesión de discusión. Es una postura resuelta parcialmente.

3. Postura de Contraposición o Clivaje

En esta postura hay un posicionamiento inmediato en el que los estudiantes se desmarcan de lo estatuido y critican la norma, pero la traen de su aspecto abstracto hacia lo concreto.

Mucho de ello se materializa en críticas abiertas a los docentes y al rector, a la academia y al currículo, al gobierno y a los adultos en general, porque está presupuesto que en ellos está la hegemonía y el poder.

Referente: MARIA PAULA. “*(...) Hay varios, hay varios alumnos que se **limitan** digamos a **apartar** al profesor y no ven que el profesor también lo está haciendo. Entonces hay varios alumnos que **apartan** al profesor y también el profesor tiene que ... el profesor veces intenta **alejar** a los alumnos y no, y no hace digamos... no explica lo que tiene que explicar. hay Digamos el no, el no... lo hace como lo tiene que ser... no lo hace con ese amor como al estudio, como a lo que debe ser. Es que no sé cómo explicarlo.*”

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que la contraposición ocurre casi de manera

natural en ellos en un juego de polaridades en el que en el momento en el que el docente adopta una postura el estudiante busca ubicarse en el lado contrario.

Tomado de una sesión de discusión. Postura irresuelta

En éstas, y dentro del análisis, se encontró que de alguna manera tales posturas en algunos casos estaban resueltas parcialmente o se hallaban completamente irresueltas. Es de aclarar que cuando se habla de posturas resueltas, resueltas parcialmente o irresueltas estamos hablando de, en el primer caso, posturas que de alguna manera se resuelven porque tiene una respuesta límite, son juicios de valor acabados y no se quedan en la pregunta. En el segundo caso las posturas crítico – reflexivas o las de clivaje están irresueltas porque la pregunta perdura en ellas. Finalmente, al no hallar posturas resueltas en su totalidad quizá se encuentre que esto es un hecho positivo porque al no quedar resueltas del todo, las posturas quedan abiertas y esto genera discusión y propuestas, así estas se alinderen con juicios, supuestos y conjeturas.

13.5. Caracterización de las Posturas

Por otra parte, también es de notar que a grosso modo cuando se transcriben las conversaciones de los participantes hay unas primeras características que afloran. En éstas se puede inferir que son características que hacen parte del análisis del discurso y ayudan a describir las categorías emergentes, pero que en ningún momento constituyen categorías pertinentes a las mismas. Estas son:

13.5.1. *Personalización y Apropiación del Discurso Desde el Yo*

Es evidente que en la generación de las *selfies* todo el lenguaje trascurriera a partir de alocuciones que parten del yo. Ahora bien, dentro del ejercicio de hacer preguntas muchas de ellas se postularon con una dirección unívoca e individual. Sin embargo expresiones del orden de: *para mí...*, *la pregunta a mí...* *Pues para mí...*, *yo pienso...* evidencian un fuerte afianzamiento del ego. Esta pro-nominalización en primera persona del singular apunta a que los participantes se consideran autorreferentes en la situación descrita. Si tomamos las aproximaciones desde el punto de vista gramatical señala una deixis personal en la que se traspone la primera persona del singular por encima de la primera del plural.

13.5.2. *Marcada Preocupación Acerca del Futuro Inmediato.*

Esta característica corresponde a la denominada postura pragmática-instrumental, la cual resulta de un marcado interés de los estudiantes por hallar respuestas concretas frente a su futuro inmediato, pero además, revela que dentro de los cuestionamientos frecuentes a su educación muestra una inseguridad resultante de la comparación de resultados, de las comparaciones que afloran en éstas instancias del año en el que los puntajes de las pruebas Saber ICFES, y los exámenes de entrada a la universidad son el referente obligado.

En uno de los diarios de campo de uno de los participantes se lee:

“Tal vez pueda homologar... pero ¿cómo costearme una carrera como la Ingeniería Ambiental?” *Tomado de un diario de campo.*

Se hace evidente aquí la intranquilidad que le demanda a un estudiante de grado undécimo su futuro profesional. Dudas en cuanto a su preparación, y en algunos casos cierta inconformidad que aflora en términos de verbalizar la voluntad:

“*Quiero* aprender más de lo que han proporcionado.”

“*Quiero* crear y hacer de mis pensamientos realidades.”

Tomados de un diario de campo

Esta intranquilidad es una suma de factores. No olvidar que estamos en una etapa de transición, y que a pesar de contar con mentores, padres y referentes en hermanos o primos mayores, el joven se siente vulnerable. De otra parte está el aspecto volitivo (quiero) que aflora en el discurso y que se relaciona con el vivo interés de materializar el futuro y de asumir desde una postura más serena el reconocer los vacíos remanentes en la educación recibida.

13.5.3. *Caracterizada Emocionalidad*

También se señala un visible estado de frustración-proyección en el que los estados emocionales de placer - displacer afloran en forma de condicional:

“En las evaluaciones *me gustaría* que en su mayoría fueran hacia la práctica”

Tomado de un diario de campo.

Estas manifestaciones traslucen un estado febril originado quizá en el hecho de que los datos de los diarios y algunas reuniones se realizaron ya entrado el segundo semestre del año lectivo y en algunos casos cuando ya estaba prácticamente acabando el año escolar. Por eso quizá también cierta premura, cierta escritura rápida y cierto desasosiego.

13.5.4. *Clivaje a partir del escepticismo*

Aunque en algunos casos se pluraliza y en otras ocurre un extrañamiento hacia lo otro, casi siempre se remarca en éste último caso que se toma distancia porque hay un clivaje latente que se evidencia en el discurso. Esto no es extraño cuando se realizan críticas abiertas:

“(…) pero o sea la profesora solo dijo: hagan video.”

Dentro de ésta categoría el denominado clivaje, que en ciencias sociales equivale a una escisión entre dos grupos de una misma sociedad es notorio cuando en el discurso las frases dejan entrever fundamentalmente la falta de credibilidad de los docentes hacia los estudiantes y de los estudiantes frente a los docentes.

El escepticismo sólo confirma una sospecha latente que tiene que ver con la escuela como lugar que intimida. Los estudiantes son intimidados por los docentes y éstos a su vez son amedrentados por los estudiantes. Esta interrupción en la comunicación es toda una paradoja en una institución en la que la sinapsis neuronal debe ser una metáfora del circuito de pensamientos que debe moverse por la institución.

Un ejemplo de la postura escéptica de parte de los estudiantes hacia los docentes se hallan en frases como:

“Yo pensé que realmente no iba a llegar nadie, que no iban a poner cuidado “

Mientras que ejemplos de la visión que tienen los estudiantes frente a sus docentes y que indican una Postura escéptica que ven en los docentes hacia los estudiantes se halla en intervenciones como las que surgieron en apartes de lo conversado al evaluar lo realizado en la última sesión de trabajo, en la que los participantes de la experiencia exponen frente al Consejo Académico:

ALISON. “No pusieron cuidado”

MARIA PAULA. “Algunos llegaron tarde. O sea que la gente, nosotros estábamos, desde el coordinador estaba diciendo, que vengan que no sé qué y rogarles para que vengan a ver una exposición que no dura más de diez minutos ¿sí? Y... o sea yo digo que eso pertenece al colegio porque es algo que nosotros íbamos a exponer, y tenían que estar acá, ¿cómo ellos no aceptan y dicen que un estudiante llegue temprano a su clase? pues nosotros también” *Tomado de una sesión de discusión.*

La inferencia surge no de un testimonio de algún docente, sino de la lectura que hacen los estudiantes acerca de la actitud que ven en algunos profesores. Sus juicios críticos atienden a algunos aspectos en los que sienten que los docentes están fallando. Es claro que sienten que existen simpatías de algunos maestros hacia el trabajo realizado, pero también que algunos de ellos muestran poca credibilidad hacia su esfuerzo. Se destaca cierta altivez e indignación, actitudes que se suman a la lectura de su lenguaje no verbal y ayudan a reforzar lo expuesto en la característica anterior.

Por otra parte hay otras lecturas dentro de éste mismo discurso y que atienden más a una visión un tanto más global en la que la perspectiva cambia:

“A mí me pareció algo raro, porque es que hubo profesores que se interesaron más bien por el hecho de que ustedes se hayan apropiado de esto, que por el hecho de la media técnica. Y eso sí me parece como , no sé, se supone que tiene que costarles esa media técnica. Eso sí se supone que los estudiantes, que ya todos los estudiantes estamos empoderados con el colegio. Pero no debería ser una sorpresa que uno se pusiera en estas.” *Tomado de una sesión de discusión.*

“Sí pero de todas formas se dejaron aterrar de “¡huy, ay, ¿hicieron esto?, no lo puedo creer! Y no pusieron cuidado a lo de la media técnica.”

“Y lo otro que pudo, que los meditó (sic) un poco fue que , sí obviamente hace falta pulirla pero es que yo vi caras de algunos que: “pero este esbozo... que es lo que nos están presentando a nosotros”... (tono irónico) *Tomado de una sesión de discusión.*

Estos últimos expresan una satisfacción frente al trabajo realizado y al reconocimiento que fue exteriorizado por algunos docentes que vieron los frutos del mismo. Este hecho patentiza por otro lado una segunda sospecha latente que hizo parte de algún apunte en el diario de campo del docente: “Los docentes ocasionalmente sobrestiman al estudiante y en otras ocasiones lo subestiman”. (Pérez, Diario de campo, 2015), juicio que al calor de la discusión se manifiesta como una analogía a la condición etaria adolescente. En ella el adulto debe tener un tacto especial en tanto que no es claro cuando el joven es lo suficientemente maduro para adoptar ciertas responsabilidades y cuándo éstas rebasan sus posibilidades. Pero la pedagogía no es una ciencia exacta, y ese es precisamente su raro encanto.

14. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“In the educational system, teachers and students are divided at the bottom of the ladder. They are alienated from each other by a hierarchy and a curriculum that establish the teacher’s authority at the expense of the students. But empowerment requires their cooperation. They each know things the other must learn.”

Ira Shor, *Empowering Education*

Como es de todos conocido, el concepto de *brecha generacional* mencionado anteriormente en éste escrito porta en sí un tono disyuntivo en el que se evidencia de manera clara una escisión, un corte o, lo que en términos de la sociología es denominado *clivaje*, en el que se evidencian dos orillas claramente opuestas en las que pesa lo etario como un componente sustancial de la distancia que existe entre las generaciones.

Ahora bien, un elemento convergente en medio de tal disyunción, y que es complemento al concepto de brecha, corresponde a la noción de *relevo generacional* en el que el intervalo que hay entre ambos grupos etarios se acorta en tanto que ambas generaciones obran mancomunadamente a partir de la premisa de una sucesión de poder.

Ocurre que basados en lo anterior notamos que hay una ambivalencia en la que las sociedades manifiestan sus buenas intenciones o mejor sus obligaciones a través de legislaciones que se muestran amplias e inclusivas, pero que en la práctica no son tales. De otra parte, El poder supremo de las sociedades en general es adulto céntrico, pero se ha suscitado dentro de la sociedad capitalista en el que el joven y el adolescente son parte de un “*target*” comercial en el que es un consumidor más. Entonces ocurre que existe un condicionamiento según el cual se es ciudadano si se consume. La consecuencia de dicho condicionamiento es que un joven pobre al no ser un gran consumidor, degrada su ciudadanía. Así operan la lógica del subconsciente de los desposeídos.

¿Qué puede hacer en este caso el individuo para hacerse visible frente a la sociedad? Quizá la respuesta se halle en la protesta social como mecanismo que legitime la rebeldía, la canalice y se convierta en sello de resistencia al sistema. Sin embargo también se halla el auto empoderarse, como bien lo vimos en los argumentos provistos en el capítulo dedicado a los jóvenes que interaccionan con la internet y las redes sociales. Sólo que, al tenor de los análisis, quizá dicho auto-empoderamiento no ocurra de manera espontánea, sino que en rigor se requiera de catalizadores que apalanquen su proceso. Es decir, se requiere de la presencia de un adulto que haga las veces de *empoderador*. Su presencia es vital para que el joven adquiera confianza. A esto están llamados los maestros, los padres, los tutores y los mentores de dichos jóvenes.

14.1. La Escuela Escuerta

La escuela tradicional, concebida como un ente que prepara a los jóvenes para que sean parte de un relevo generacional irónicamente se resiste a ser relevada por los medios. Esto ocurre porque ésta está tan arraigada como aparato ideológico en el inconsciente colectivo (a la manera de Althusser), que se requieren generaciones y algunos avances tecnológicos más para desmontar su institucionalidad.

Esta concepción vertical y sólida de la escuela ha chocado con la liquidez de una sociedad moderna que converge en las redes sociales y los medios, siendo éstos últimos un factor de desestabilización de su tradicionalidad. La escuela, desamparada y desnuda es retada por los medios. Nuevas maneras de aprender en los que prima la horizontalidad y

en los que no subyace la brutalidad del autoritarismo quedan al descubierto, y sin embargo a pesar de ello, un poder velado se asoma para que la cotidiana armonía de la escuela no se rompa a pesar de saberse anacrónica.

Quizá ese poder velado sea el que haga que los jóvenes durante su estadía en ella terminen siendo obsecuentes con el poder de la misma. Están los que siguen al maestro de conformidad con lo que se espera de ellos. Para quienes no lo hacen, los caminos habituales para estos casos son disyuntivos, en un caso para quien negocia está la resistencia solapada. Una que se ha vuelto hábito en las comunidades estudiantiles del Distrito. El o la estudiante entran al colegio con el uniforme correspondiente cuando pasa por el punto de chequeo a la hora de entrada, pero en el transcurso del día ha cambiado sus hábitos y a la salida ha vuelto a su imagen, a su tribu urbana y a su parche. Esta es una posición en la que el estudiante se parece al dios latino Jano, cuyas dos caras representaban a las puertas y a las monedas.

De otra parte está la reacción abúlica, en la que el estudiante se niega de plano. Su motivación está en otro lugar debido a que la escuela les pide pensar por sí mismos pero no los ha preparado de manera suficiente para ello en tanto que les da instrucción, más no los educa para discernir y discrepar. Algo de lo que el sociólogo italiano del fascismo Pellizzi se quejaba en 1932, en pleno asenso de Mussolini al poder, en tanto que ve que los jóvenes que deberían formarse para el régimen caen en un estado que fluctúa entre la abulia y la hipocresía; toda una metáfora de un Estado fallido como lo fue la Italia de esos tiempos. (Passerini, 1996)

Algo que reitera la misma autora más adelante cuando se refiere al caso norteamericano en donde habla de un adolescente que se *defendía de la angustia aprendiendo a no implicarse*, resaltando más adelante que la adolescencia se convertía en una etapa obsoleta por lo que a grosso modo se atribuía dicha crisis a la desintegración familiar y al excesivo permisivismo de las escuelas. En otras palabras, los que fallaban eran los maestros y los padres. Sólo que dentro de los aportes de los expertos para minar la problemática y volverla manejable se sugería apelar al fuerte sentido de competencia y de filiación grupal con el fin de orientar el frenesí de los jóvenes en el marco de competiciones deportivas, académicas y de arte; una competitividad que los

norteamericanos aman, pero que de alguna manera es la que sume al mismo tiempo al joven en la angustia que lo lleva a escindirse del sistema.

Quizá es la misma estrategia a la que el gobierno apela con el fin de encauzar las energías de los muchachos y al mismo tiempo disciplinarlos. Entonces he aquí que aparecieron pruebas bimestrales, preicfes, pruebas saber, pruebas pisa y supérate intercolegiados entre otras; competencias deportivas y académicas de todo orden que exacerbaban y abruman al estudiante. Entonces ocurre que frente al hecho de ver su competitividad minada, de ver reducida su capacidad y de sentir su futuro comprometido, el estudiante, razonablemente descubre que hay una especie de tinglado, de farsa montada en la que el joven sigue un juego (los llaman “los doce juegos” en su canción “El baile de los que sobran” el grupo de rock chileno Los prisioneros) en el que su único objetivo de reivindicación va a ser el graduarse.

Pero a la larga, en medio de la inconformidad, también algún estudiante se atreverá a decir, como en el viejo cuento del rey que se paseaba desnudo, que la educación que recibe no es buena, que las políticas educativas están diseñadas para apuntalar la desigualdad social y que la incertidumbre de su futuro se debe al desdén con que ha sido mirada la educación en su país. En otras palabras, la escuela quedará al desnudo: la escuela escueta.

1. Conclusión 1. Al contrastar lo experimentado con la teoría se corrobora el estado de marginación y estigmatización del joven como actor social. Los jóvenes son seres políticos a su manera ya sea que se manifiesten violentamente o no. Su autoempoderamiento se expresa inicialmente cuando están subsumidos a sus pequeños entornos, a la inmediatez del aula, al corrillo pero se expresa de manera estridente cuando hay una masa crítica que estalla, como frecuentemente ocurre en éste colegio en el que son casi una tradición anual los paros escolares.

14.2. Postura e Impostura. De Heteronomías, Autonomías y Anomías

A la manera de Derrida juguemos con la etimología de las palabras. Hagamos de ellas una deconstrucción de su envoltura retórica, y aunque suene más a conjeturar, juguemos con la polisemia de las mismas, sólo con la esperanza de desentrañar a partir de su sentido otras interpretaciones y porque no otros sentidos.

De una parte una impostura podría considerarse como el resultado de imponer algo, una norma, una costumbre o una idea, sea esta falsa o verdadera. De otra parte está el sustantivo que anuncia una mentira en ciernes, un engaño, una falacia que se escuda en la buena fe que tenemos quienes creemos en la educación.

Lo cierto es que ésta última está plagada de ambos significados. Hay una impostura desde el momento en que se perdió el vínculo entre el maestro y el aprendiz. La revolución industrial no sólo trajo consigo la multiplicación de la explotación exponencial de recursos naturales y humanos. También trajo el modelo de escuela prusiana en el que la colectivización trajo consigo una degradación de objetivos. En éste estado de cosas la escuela está hecha para perpetuar la pirámide del poder como bien ha sido denunciado hasta la saciedad en los estudios sobre pedagogía de muchos autores contemporáneos.

Giroux y Taylor Gatto desde los Estados Unidos, con su crítica implacable al sistema, al currículo y los modelos educativos, han allanado el camino para poner en evidencia lo que discurre oculto en los aparatos educativos de nuestros países. Sólo que en sus profundas y bien fundadas reflexiones manifiestan, además de su enorme desconfianza hacia el sistema la idea de que el problema es de orden estructural. En su discurso, Giroux apela a la necesidad de sobreponer una ideología interaccionista por sobre las ideologías instrumental y reproductiva en las que el individuo es excluido de la criticidad.

El joven que se halla entre la exclusión y el protagonismo también se halla jalonado por tres fuerzas profundamente poderosas en las que fluctúa a la manera de un imán que se repele y se atrae constantemente. Una *heteronomía* que resulta de una formación inicial en la que su voluntad está doblegada a los mandatos de los mayores y

que es un producto residual fruto de la decantación que va ocurriendo entre el abandono de la infancia y la iniciación de la adolescencia. Una *autonomía* en formación en la que el individuo se va afianzando, pero que requiere de un largo trasegar que va marcado por una especie de rituales simbólicos que popularmente son denominados *mi primera vez* pero que también son ocasionados por la presión de grupo, y una *anomia* que ocurre ya sea por la necesidad de trasgredir las normas, ya sea por vía de la necesidad de encajar en un grupo. Esta última resulta discutible en tanto que para algunos, el término, originado en la sociología de Durkheim, vendría siendo una conducta derivada de la crisis de las sociedades, del caos real y no aparente de éste y que se manifiesta en la escuela en forma del denominado *fracaso escolar*, como si el denominado estado fallido diera como fruto estudiantes fallidos.

A la manera de Derrida veamos que el *Estado* es algo estático pero vulnerable y propenso a los cambios. El estado es un momento dentro de una sucesión de momentos. Su vulnerabilidad depende de la creatividad con que tanto gobernantes como gobernados resuelvan sus problemas. El *Estudiante* es un ser estático pero vulnerable y propenso a los cambios. Sabe que su estadía en la escuela es transitoria. De hecho pasa por diversos estadios, gradaciones, etapas. En gran medida su preparación depende del talento con que sus educadores lo orienten y del esfuerzo que demuestre en su devenir por la escuela. Como se ve ambas son transitoriedades que se ven avocadas a pervivir su momento. Sin embargo hay una diferencia entre ambas. En ambas opera un catalizador de fuerzas denominado poder. Este último es para el Estado un monopolio en el que su fuerza se hace legítima o ilegítima y perdura. En el caso del estudiante su poder es minado a lo largo de los años cuando es minada su criticidad, sobretodo en su capacidad de accionar sobre el sujeto de conocimiento. Es decir, a pesar de que los planes de estudio y los contenidos del mismo sean puestos en entredicho, la imposibilidad de actuar sobre el currículo y de incidir en él hacen de éste uno de los factores de paquidermia de la educación nacional, tan necesitada de sentido crítico y de dinamismo.

2. Conclusión 2. En cuanto a políticas de participación, se hizo evidente que países con alto desarrollo educativo como Finlandia y Corea del sur deben parte de su éxito a la invitación que hacen a estudiantes y exalumnos a intervenir sus

planes de estudio. Su opinión se considera importante. En Colombia no existen dichos ámbitos de participación en la figura del Consejo académico. Se suma esto el hecho de que sea contradictorio que a los estudiantes de últimos años se les exija ser críticos y propositivos en clase y que sus críticas y propuestas sean ignoradas fuera de ésta. Es de índole urgente analizar los índices de autonomía, heteronomía y anomía que existen en la educación pública de Colombia.

14.3. Posicionamiento y Reposicionamiento

Así como Foucault proponía la heterotopía como manera de explicar la ubicuidad espacial del siglo XX, nuestra investigación no estaría completa si no vemos el otro punto de vista, el del docente que empodera a los estudiantes y los observa y se observa a sí mismo. Para ello, crea una categoría especial en la que se juega con los términos *endotópico* y *exotópico*.

El primero encarna la visión que tienen los estudiantes dentro de su grupo cerrado de trabajo. El segundo hace que el círculo se abra y los participantes sean vistos bajo otra óptica. A partir de esto se podrían determinar ciertos elementos de juicio fundamentados ya no en el diario de campo de los estudiantes sino en el diario de campo del docente participante en la experiencia. De allí se desprenden observaciones que van a contribuir en el análisis como las que se presentan a continuación.

Nuestras sociedades adultocéntricas por un lado subestiman la capacidad del joven de ser responsable y por otro lado sobreestiman algunas otras de sus capacidades. Es propio de la adolescencia estar en ese estado en el que se es demasiado joven para tomar decisiones trascendentales y demasiado viejo para las elementales. Se fluctúa y esa fluctuación crea confusión. Esto crea un ambiente de desconfianza mutua que ocasionalmente no permite construir, en el caso de la escuela, verdadera academia.

Ser estudiante de ciclo V implica una cierta madurez que se trasluce en la argumentación y la criticidad con que se encarán las tareas, retos y circunstancias de la

vida. Los estudiantes que participaron en éste proyecto partieron de posiciones críticas que con el transcurso de las sesiones y del tiempo se fueron afianzando en algunos casos y modificando en otros. Sin embargo, bajo la percepción del docente acompañante del proceso se detectó una clara diferencia entre los participantes egresados y los que aún pertenecían al colegio. Las actitudes más combativas y radicales de los primeros en cuanto a sus opiniones implicaban que en algunas discusiones quienes pertenecían a la institución debían reposicionar sus planteamientos conservando su postura crítica. Sin embargo tales posturas que podrían oscilar entre lo convencional y lo discrepante, entendido lo primero como aquello que se alindera dentro de la norma y lo segundo como aquello que se sale de ésta terminaban anidándose en actitudes conformistas. En otras palabras se detectó que existe un círculo vicioso entre las posturas que oscilan entre lo convencional y lo discrepante en parte porque la norma genera un conformismo que alindera el pensamiento y lo lleva a una zona de confort pernicioso para la criticidad del estudiante. Esto último fue patente en los estudiantes que aún pertenecen al colegio quienes chocaban con el temor de no graduarse si sus opiniones eran escuchadas por algunos docentes.

Conclusión 3. Desde el punto de vista formal y metodológico, a la hora de recolectar datos los estudiantes se sintieron siempre muy cómodos vertiendo sus opiniones frente a los aparatos tecnológicos. Hacen parte de la generación selfie. En el análisis de fondo se hallaron tres posturas definidas:

- a. Postura Pragmática instrumental
- b. Postura Crítico – Reflexiva
- c. Postura de Contraposición o Clivaje

En cuanto a esto último es clara la polarización que existe entre el estudiante y los docentes. Pero la polarización mayor ocurre cuando las posturas se hacen abiertamente en contra de la directiva. En específico los reproches enfilan muy frecuentemente hacia la figura del rector porque es una figura concreta en comparación con la normatividad (manual de convivencia o PEI), en tanto que estos son abstractos, insulsos y aburridos. Las posturas tenían ciertas características:

- a. Personalización y Apropiación del Discurso Desde el Yo
- b. Marcada Preocupación Acerca del Futuro Inmediato
- c. Caracterizada Emocionalidad
- d. Clivaje a partir del escepticismo

Las reacciones de los estudiantes frente al poder de la escuela fluctúan entre la abulia y la indiferencia hasta la resistencia solapada. Estas reacciones pueden ser mecanismos de supervivencia, pero son un círculo vicioso en el que el estudiante es crítico, sus críticas caen en el vacío, y al no hallar eco su reacción natural es desentenderse y caer en el conformismo. A priori ambas reacciones son nocivas para la escuela porque no se propone ni se participa. A su vez la reacción del colegio antes que confrontar las críticas es desviar la atención del problema pretendiendo tener ocupado al educando intentando volver competitivo al estudiante (no competente).

15. EPÍLOGO

Reflexiones Acerca del Día E. O del Índice de Gina vs. El índice de Gini

Texto enviado para su publicación al portal las2orillas el día 29 de Junio de 2016.

Una especie de guerra no declarada vivimos en las instituciones escolares en las que paulatinamente y sin tregua se ha mellado el reconocimiento al docente a costa de los pobres desempeños mostrados por nuestros estudiantes.

Al superarse de alguna manera en Bogotá los índices de cobertura y en cierto modo los de la deserción; desde muchos frentes se ha venido atacando una problemática en la que se busca mejorar los índices de calidad, que en Colombia se han medido a partir de estándares internacionales, más específicamente los de la OCDE, organización a la cual Colombia está postulada a pertenecer y a la que formalmente pertenecen México y Chile por Latinoamérica.

De acuerdo con los resultados de dicha entidad, Colombia ocupa un lugar bastante lejano a los primeros puestos, desde que empezó su participación en ésta clase de exámenes. Estoy hablando de la pruebas PISA (*Programme for International Student*

Assessment), prueba estandarizada que se aplica en nuestro país cada tres años y en la que se miden fundamentalmente tres áreas del conocimiento las cuales son Lenguaje, Matemáticas y Ciencias. En la misma línea, las pruebas TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) evalúan también las áreas mencionadas, pero se enfocan por tradición en ciencias y matemáticas. En ambos casos, si nos atenemos a los resultados los países asiáticos ocupan los lugares de preferencia en la actualidad siendo Finlandia el país occidental que más se aproxima a los primeros puestos con un promediado quinto lugar. Las anteriores consideraciones que apuntan únicamente a las cifras, no son en modo alguno deleznable. Sin embargo no hay que escatimar en su lectura trasfondos que merecen la pena un pequeño análisis.

De una parte está el componente curricular. En éste se notan dos fuertes tendencias que han polarizado a los colegios y que no están ajenas tampoco al devenir político educativo de Bogotá y aún del país.

De un lado se haya una tendencia que le apuesta fuertemente al denominado currículo *logocéntrico*. En éste modelo de currículo, más cercano a nuestro currículo tradicional se da una propensión a valorar más el conocimiento, el desarrollo de las asignaturas, la cuantificación y la ponderación propias de estadísticas y percentiles de los individuos en cuanto masa uniforme y alienada.

Por otra parte existe entre algunos docentes la sensación de que quizá el modelo a seguir sea un modelo de currículo denominado *paidocéntrico* en el que priman el individuo, sus contextos, sus problemáticas y su desarrollo personal enajenado de la masa. En éste se busca lo singular y aún lo idiosincrático, concepto que está atenazado fuertemente a factores culturales y sociológicos que marcan a la persona.

Comentaba que ambos modelos educativos podrían ser asociados a países de orden tan disímil como Corea del sur y Finlandia, naciones que, no es un secreto, ostentan altos puntajes en materia de educación en el mundo. Sólo que existen diferencias entre ambos modelos de currículo, que no podemos soslayar por tratarse de culturas disímiles que parten de principios distintos pero que llegan a similares resultados.

Una consideración inicial que es importante tiene que ver con el hecho de que ambos países son países que no tienen recursos naturales en abundancia. No son países que cuenten con una extensiva explotación de minerales, su agricultura es bastante menguada y su factor climático está ligado a las estaciones del año. Ambos países fueron bastante pobres en la época de la posguerra de la segunda guerra mundial y su gran despunte se debió justamente a realizar acelerados cambios en materia de educación. En otras palabras a falta de recursos naturales, ambos países se dedicaron a cultivar sus recursos humanos.

Un currículo como el *logocéntrico* está a la orden del día en Corea del sur. Si bien en los últimos tiempos ha echado mano de abundantes recursos tecnológicos en su educación, también es cierto que dan preminencia a las clases presenciales en los colegios, institutos y en los lugares de clases particulares que abundan en sus ciudades. Ahora bien, ¿cuál es su éxito? ¿Porque si ostentan un currículo tradicional que se asimila bastante al nuestro y sus promedios de estudiante por aula son de 32 mucho más cercano al nuestro que está en unos 38, ellos sí alcanzan el éxito académico y nosotros no?

Por un lado hay que tener en cuenta un factor cultural que es bastante marcado en la escuela. En ella el docente goza de un altísimo respeto por parte de los educandos. La figura del profesor alcanza grados de veneración enorme, cosa que es frecuente en los países del extremo oriente como China y Japón. En Colombia los factores culturales indican que las personas acostumbran a respetar a las otras personas en tanto éstas tengan altas posiciones sociales y/o económicas. De hecho el respeto, para continuar con las cifras, es directamente proporcional al estatus socioeconómico del individuo. ¿Lo habremos heredado de los aventureros españoles que venían por el oro? No está claro. Lo que sí es claro es que el docente aquí no es respetado simplemente porque no es adinerado.

Por otro lado es necesario ver que los finlandeses pasaron de una educación casi medieval a una cuyos modelos curriculares *paidocéntricos* son la envidia de nuestros países, en razón a que la cercanía y el calor humano que profesamos a otras personas podría asimilarse a la de éste frío país con fuerte ascendiente ético en el que la consigna es que al estudiante rezagado no se le debe dejar atrás. En Colombia los

docentes procuramos hacer lo mismo. Nos dedicamos a elaborar pruebas, talleres y cuestionarios de “recuperación”. Nos damos dos semanas para los estudiantes que por circunstancias particulares no han cumplido con sus logros. Entonces: ¿En qué estamos fallando? ¿Habría alguna maldición latente que nos mantiene anclados en éste subdesarrollo? La respuesta es: Ni hay maldición, ni estamos fallando. De hecho, como docentes estamos rebasando todo el tiempo nuestras posibilidades. Trabajamos en algunos casos más de las ocho horas que nos pide el gobierno. La respuesta a éste factor es una elemental: En Finlandia los grupos de clase rara vez exceden los veinte estudiantes. Es tan familiar la clase que los jóvenes acostumbran a andar en medias por las aulas sin menoscabo de una sanción. Obvio, tampoco hay uniformes.

Pero hablemos del contexto. Aquí es necesario tener en cuenta un tercer factor que denominaremos factor económico y de entorno. Cuando se miran los índices de pobreza y desigualdad de ambos países un elemento que se destaca tiene que ver con los índices de desigualdad de los mismos. Es decir, de la distribución de la riqueza. En el caso de Finlandia ésta ocupa el 8° puesto con un PIB por persona de U\$ 34.452 dólares, Corea del sur se ubica en el puesto 33 con U\$29.835 dólares y Colombia en el puesto 145 con un PIB de U\$ 14.165 dólares que al cambio actual son como unos 43 millones de pesos. Estos últimos datos extraídos de buena fuente (El Banco Mundial), son medidos por un índice denominado el Índice de Gini con el que se promedian ingresos y consumo de los habitantes.

Es tan exacto éste índice que parece sacado de los promedios que acostumbra a realizar nuestra ministra. A estos creo, se les denomina el índice de Gina. Explicar este índice según Parodi es simple: se promedian los ingresos de los ciudadanos de Colombia más ricos con los de la clase media y los de los más pobres. Al promediar, cualquier ciudadano se gana al año 43 millones de pesos. Es decir, una familia de nuestros estudiantes con tres miembros en ella debe acumular en promedio unos ciento treinta millones de pesos al año. Con esos ingresos el niño puede pagar colegio privado. Vaya usted a saber de qué tanto nos quejamos.

Al último y cuarto elemento lo llamaremos contexto social y legal. En un contexto como el coreano donde la educación es obligatoria y el estudiante “estudia o

estudia” y donde hasta hace poco se consideraban los castigos físicos como algo normal por docentes y estudiantes, o como el finlandés donde no hay castigos físicos sino un seguimiento individual en medio de una legislación que no obliga al estudiante a estudiar, cabe preguntarse a partir de nuestros contextos cosas como: ¿Dónde están las drogas en sus colegios? ¿Es extraño que los países que ocuparon los cuatro primeros puestos en las más recientes pruebas PISA (China, Hong Kong, Singapur y Japón) tengan una legislación tan dura en cuanto a consumo y tráfico de drogas que en algunos de ellos se castigue incluso con la muerte? En Colombia las políticas en dicho campo son confusas. Se legisla a favor de la dosis mínima y al mismo tiempo se fumigan cultivos ilícitos con glifosato. En mis tiempos, había dos marihuaneros en todo el colegio, hoy en día hay de a cinco por cada curso. Casos conocidos claro. No se les puede decir nada porque la drogadicción es una enfermedad. Si un estudiante va al colegio drogado no se le puede excluir de clase porque en ese caso deberíamos excluir también a los que tienen gripa. Como contra argumento, los coreanos poseen la más alta tasa de suicidios entre los países afiliados a la OCDE. ¿La razón? La altísima competitividad de su sociedad.

De los dos, el menos lesivo de los currículos es el segundo. El paidocéntrico de los finlandeses. Sin embargo, implementarlo equivale a personalizar la educación al punto que se lleva a cabo en algunos colegios privados de élite del país. En educación pública ni hablar. No hay presupuesto para nombrar una planta de docentes adicional que lo permita.

Tenemos entonces como salida la de los surcoreanos. El problema aquí no radica en los profesores. Nosotros estamos dispuestos a enseñar. El problema está en los alumnos. ¿Cómo generarles la conciencia de que estudiar es su medio más honrado de movilidad social? ¿Cómo imbuirlos en una cultura que valore más la educación que la plata? ¿Cómo no permitir el consumo de drogas si no hay penalizaciones serias al respecto? Y la más importante: ¿Cómo ver que un estudiante respete al docente sin tener que inculcárselo, inspirarlo, infundirlo o coaccionarlo como si ocurre en dicho país donde estudiar es algo connatural a la academia? “*No debes pisar ni siquiera la sombra del maestro*” dice un proverbio coreano.

Por último, es evidente que en algo en lo que si concuerdan ambos sistemas curriculares es en el hecho de que éstos valoran enormemente al docente, pero que además empoderan a sus estudiantes y les permiten participar de las decisiones y modificaciones curriculares con la participación de exalumnos y alumnos en sus consejos curriculares. Nosotros, como país de mandatos verticales *NO* lo permitimos y *NO* somos lo suficientemente creativos para cambiar la ley de manera que se permita a uno o dos estudiantes o exalumnos asistir, opinar y votar en las reuniones del consejo académico al que sólo asisten directivos y docentes. Le haría tanto bien una reforma en tal sentido a nuestra educación...

En fin. Podría seguir argumentando razones, pero después del análisis anterior las más optimistas previsiones *NO* me dan para comprometerme en el denominado Mejoramiento Mínimo Anual. *NO* a menos que el gobierno se comprometa también de su parte por lo menos en los dos últimos puntos mencionados en el párrafo anterior a éste es decir: Una de dos: O baja gradualmente (En el término de ocho años, dos gobiernos) la cantidad de alumnos por aula hasta llegar a 25 para optar por el modelo finlandés o eleva el estatus de los docentes hasta el punto de que sea impensable que un docente sea golpeado, irrespetado o apuñaleado como últimamente viene sucediendo en nuestro país para optar por el modelo más barato, el coreano. Por último no estaría demás permitir a los estudiantes participar en los comités académicos de los colegios para rediseñar los planes de estudio. Mejoraría así la calidad de la educación en los niveles esperados.

16. REFERENCIAS

Adorno, T. (1967). *La industria cultural*. Buenos Aires: Galerna.

Aguaded & Contín, S. y. (2002). *Jóvenes y prácticas mediáticas para el aula*. Buenos Aires: Ediciones Ciccus - La Crujía.

Aguaded, I. C. (2002). *Jóvenes, aulas y medios de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones CICCUS - La Crujía.

Ariza, A. (Mayo de 2015). *Los excesos de la educación Coreana*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2015, de <https://www.youtube.com/watch?v=mY--8bFoP2M>

BBC Mundo.com . (4 de Noviembre de 2005). ¿Porqué hay disturbios en Francia? Inglaterra.

Bejarano, R. R. (Septiembre de 2015). *Cultura y convivencia: Un análisis desde los Imaginarios. El caso del IED Colegio Gustavo*. Recuperado el 24 de Abril de 2016, de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2315/1/BejaranoUrreaRicardoJaime.pdf>

Bourdieu, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Cantet, L. (Dirección). (2008). *La clase* [Película].

Caron, J. C. (1996). La segunda enseñanza en Francia y en Europa, desde finales del siglo XVIII hasta finales del siglo XIX: Colegios religiosos e institutos. En G. y.-C. Levi, *Historia de los jóvenes* (pág. 171). Madrid: Taurus.

Chaves, M. (2005). *Ultima década*. Recuperado el 01 de marzo de 2016, de Juventud negada y negativizada: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200002&lng=es-10.4067/S0718-22362005000200002

Colegio Gustavo Restrepo IED . (2013-2014). Manual de convivencia y SIEE Educación regular y ambiental. Bogotá, D.C.: Imprenta Distrital.

Colombia joven. (2016). *Colombia joven, Presidencia de la República*. Recuperado el 08 de Marzo de 2016, de [ww.colombiajoven.gov.co/programa/Paginas/eldirector.aspx](http://www.colombiajoven.gov.co/programa/Paginas/eldirector.aspx)

Colombiaprende. (S.F.). www.colombiaprende.edu.co. Recuperado el 23 de Abril de 2016, de ¿Cátedras obligatorias?: <http://www.colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-249534.html>

Constitución Política Nacional. (s.f.). Recuperado el 24 de febrero de 2016, de Artículo 67: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Cordero, M. S. (2016). *repository.udistrital.edu.co*. Recuperado el 27 de Junio de 2016, de MODOS DE SUBJETIVACIÓN Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA JUVENIL: ENTRE: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2617/1/CorderoMonta%C3%B1oSoniaPilar2016.pdf>

Decreto 482 de 2006. (27 de Noviembre de 2006). Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de www.alcaldiabogota.gov.co:
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22240>

Doin, G. (Dirección). (2012). *La educación prohibida* [Película].

Durkheim, E. (1999). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Altaya.

el-buscalibros.com. (s.f.). Recuperado el 04 de Marzo de 2015, de <http://www.el-buscalibros.com/>

eltiempo.com. (24 de Abril de 2016). *eltiempo.com*. Recuperado el 24 de Abril de 2016, de un youtuber paralizó la feria del libro en Bogotá: <http://www.eltiempo.com/entretenimiento/musica-y-libros/youtuber-german-garmendia-colapsa-feria-del-libro-de-bogota-en-corferias/16571937>

Fernández, M. (1995). *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Ediciones Morata.

Fominaya, C. (02 de 02 de 2016). "*La generación selfie es la primera que vive peor que sus padres*". Recuperado el 16 de Mayo de 2016, de ABC.es: http://www.abc.es/familia/padres-hijos/abci-generacion-selfie-primera-vive-peor-padres-201602012319_noticia.html

Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia*. Recuperado el 22 de febrero de 2016, de www.pedagogica.edu.co: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf

Gutierrez, O. &. (2012). *La radio escolar formadora de seres críticos, estéticos y políticos*. . Bogotá, D.C.: Tesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Henderson, N. (2004). *Cómo fortalecer la resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Hoyos, S. (2011). *Currículo y planeación educativa*. Bogotá D.C.: Magisterio.

ICFES. (2013). *Colombia en PISA 2012, Informe nacional de resultados*. Bogotá D.C.: ICFES.

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ediciones de la torre.

Kassovitz, M. (Dirección). (1995). *El odio* [Película].

Kim, H. (23 de Abril de 2009). *Global Voices*. Recuperado el 16 de Marzo de 2016, de Corea: ¿Es el castigo físico a los estudiantes un crimen por parte de los profesores? :

<https://es.globalvoices.org/2009/04/23/corea-es-el-castigo-fisico-a-los-estudiantes-un-crimen-por-parte-de-los-profesores/>

La Vanguardia. (20 de septiembre de 2011). *La Vanguardia*. Recuperado el 04 de Abril de 2016, de La menor holandesa que está dando la vuelta al mundo en barco deja de recibir clases por internet: <http://www.lavanguardia.com/vida/20110920/54218704725/la-menor-holandesa-que-esta-dando-la-vuelta-al-mundo-en-barco-deja-de-recibir-clases-por-internet.html>

Ley 1098. (08 de Noviembre de 2006). Recuperado el 14 de febrero de 2016, de www.secretariasenado.gov.co: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

libremente, Y. (15 de Marzo de 2016). *somoslibremente.org*. Recuperado el 24 de Abril de 2016, de se adelantó el paro en el colegio Gustavo Restrepo : <http://www.somoslibremente.org/se-adelanto-el-paro-en-el-colegio-gustavo-restrepo/>

Martín Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá D.C.: Norma.

Martín-Barbero, J. (2003). *Oficio de cartógrafo*. Bogotá D.C.: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. *Revista electrónica Teoría de la Educación: educación y cultura en la sociedad d e la información*. Vol 10, N° 1. Universidad d e salamanca.

Mead, M. (1977). *Cultura y compromiso: estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Gránica .

Ministerio de Educación Nacional. (10 de Diciembre de 2002). Decreto 3020. Bogotá D.C., Colombia.

Molina, I. (2009). *Tribus urbanas*. Buenos aires: Kier.

National 4-H Council. (2002). *youtube*. Recuperado el 24 de Enero de 2016, de 4-H history: <https://www.youtube.com/watch?v=-37FYH8gMu4>

nobelprize.org. (10 de Octubre de 2014). *The Nobel Peace Prize 2014 - Press Release*. Recuperado el 13 de Marzo de 2016, de http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2014/press.html

- OCDE. (2016). *oecd.org/centrodemexico/estadisticas/*. Recuperado el 07 de Marzo de 2016, de <http://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>
- Otálvaro, D. &. (2013). Reflexiones en torno a la didáctica latinoamericana: aportes pedagógicos críticos de Paulo Freire y Estela Quintar. *Itinerario Educativo*, 43 - 58.
- Panal. (2016). *www.panal.org*. Recuperado el 16 de Abril de 2016, de <http://www.panal.org/#!elsueno/c2414>
- Passerini, L. (1996). La juventud, metáfora del cambio social. En G. S.-C. Levi, *Historia de los jóvenes II* (pág. 403). Madrid: Taurus.
- Pavez, K. (28 de Mayo de 2006). *La Nación*. Recuperado el 14 de Febrero de 2016, de Clases de democracia: http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20060527/pags/20060527222129.html
- Pérez, P. (Dirección). (2014). *Mi edu en serie "El inter de Millán"* [Película].
- Pérez, P. (2015). Diario de campo. Bogotá D.C.
- presidencia.gov.co* . (2014 de Septiembre de 2014). Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de Decreto-1649-2014: <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Decreto-1649-2014.pdf>
- Rodríguez, E. (S.F.). *Políticas Públicas de Juventud en América Latina: Empoderamiento de los jóvenes, enfoques integrados, gestión moderna y perspectiva generacional*. Recuperado el 21 de Marzo de 2016, de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/PoliticasyJuv2.pdf>: <http://www.unicef.org/colombia/pdf/PoliticasyJuv2.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Sistema de Evaluación Integral para la Calidad Educativa - SEICE. Informe por colegio*. Bogotá.
- Taylor, J. (2003). *Historia secreta del sistema educativo*. Recuperado el 29 de Febrero de 2016, de <file:///C:/Users/user/Downloads/John-Taylor-Gatto-Historia-secreta-del-sistema-educativo.pdf>
- theinnovationcenter.org*. (2003). Recuperado el 12 de agosto de 2015, de <http://www.theinnovationcenter.org/files/CreatingYouth-AdultPartnerships.pdf>
- Wikipedia*. (s.f.). Recuperado el 04 de Marzo de 2015

Anexo 2. Noticia del paro adelantado en el colegio Gustavo Restrepo en Marzo de 2016

SE ADELANTÓ EL PARO EN EL COLEGIO GUSTAVO RESTREPO.



POSTED BY: YESID LIBREMENTE. FECHA: 15 MARZO, 2016

Tras amplias discusiones a lo largo del año e infructuosos resultados, a partir del día de ayer, de forma unilateral, se decidió por parte de las directivas del Colegio Gustavo Restrepo I.E.D. la implementación de la jornada única. Esta situación ha generado mucha inconformidad dentro de la comunidad educativa ya que el colegio carece de infraestructura, docentes y comida caliente para los estudiantes.

Esta situación, ha desencadenado el día de hoy en un paro estudiantil, donde se exigen las condiciones prometidas por rectoría y Secretaria de Educación para la implementación de la jornada extendida.



Las peticiones de los estudiantes se traducen básicamente en, primero, la inminente salida del rector ya que según los estudiantes, es el directo responsable del deterioro educativo de la Institución; segundo, mejoras de infraestructura; tercero, aumento de la planta docente, y por último, el suministro de comida caliente.

Así mismo, los estudiantes también exigen la presencia de funcionarios de la Secretaría de Educación en el colegio para presentar directamente su pliego de peticiones, ya que en ocasiones pasadas, al presentar sus inconformidades por escrito han sido abiertamente ignorados por el nivel central y local.

Noticia publicada en el Blog Librementemente el 15 de Marzo de 2016

Anexo 3. Artículos 31 y 32 ley 1098 de 2006

ARTÍCULO 31. DERECHO A LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, LAS NIÑAS Y LOS ADOLESCENTES. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este código los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones, los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés.

El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, cuidado y educación de la infancia y la adolescencia.

ARTÍCULO 32. DERECHO DE ASOCIACIÓN Y REUNIÓN. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor.

Anexo 4. Carta al Concejal Julio César Acosta enviada vía mail el 30 de Junio 2016

Bogotá, D.C. Junio 30 de 2016

Honorable Concejal:
JULIO CESAR ACOSTA ACOSTA
CONCEJO DE BOGOTÁ D.C.
La ciudad

Cordial saludo,

La presente tiene como fin solicitar a usted a través de su despacho, se sirva estudiar la solicitud de un grupo de estudiantes egresados del colegio Gustavo Restrepo IED, quienes después de realizar un ejercicio académico tendiente a implementar un plan de estudios para una Media Fortalecida en Medios audiovisuales para la mencionada institución, manifestó después de realizado el estudio, la necesidad de implementar un acuerdo que permita la participación de los estudiantes mediante un representante en los Consejos Académicos de las instituciones escolares, con el fin de permitir a través del ejercicio democrático, influir, proponer y ejercer la crítica constructiva a los planes curriculares y de estudios de los colegios como un medio de mejorar la educación pública de los mismos.

Conocedores de que usted junto con el honorable concejal Felipe Ríos Londoño fue ponente del proyecto de acuerdo N° 276 de 2008 que dio como resultado el Acuerdo 401 fechado el 25 de Septiembre de 2009, el cual instituyó la figura de los Contralores Estudiantiles en los colegios de Bogotá, solicitamos a usted se sirva impulsar un acuerdo que permita la representatividad de los estudiantes en los Consejos Académicos de los colegios, hoy exentos de dicha participación.

Dentro de la exposición de motivos requerida, argumentamos que no solo son pertinentes aquellos que sustentaron la creación de la figura del Contralor estudiantil, sino que además la ley 1098 de 2006 consagra en sus artículos 31 y 32 los derechos a la participación y asociación para propiciar su participación activa en diversos estamentos sociales de su interés. Por otro lado, la experiencia de países adelantados en materia de educación como Corea del sur o Finlandia, propician la participación de alumnos y exalumnos en los órganos académicos escolares como consultores con el fin de mejorar la calidad de los currículos y planes de estudio. Agradecemos su atención no sin antes reiterar que estamos dispuestos como colectivo de trabajo a sustentar y ampliar la información que se requiera para el fin propuesto.

Atentamente: **Licenciado. JOSÉ PASTOR PÉREZ CASTRO U.P.N.**
Maestría en Comunicación – Educación U.D.
c.c. 79.297.876 de Bogotá – cel. 310 799 1695
pacocodrilo@yahoo.com – pacocodrilo@gmail.com

Anexo 5. Transcripción sesión de trabajo # 2.

Discusión acerca de la Media Técnica en el IED Gustavo Restrepo.

¿Cómo ve la media técnica en la institución actualmente?

Maria Paula: La media técnica actualmente para mí es un desastre. Yo estoy en la media técnica ambiental y pues por el momento he aprendido pero no he aprendido tantas cosas. Es una media técnica que en lo personal a mí no me va a servir en la universidad en la carrera que quiero estudiar pero de todas maneras es obligatorio hacerla. Ehh, como tal la media técnica es muy buena para todos nosotros, es verdad, pero también desmotiva mucho las pocas opciones que se encuentran en éste colegio.

Alison: Eh sí, por lo de que, o sea hay muy pocas medias; solamente dos, y a todos los alumnos no desearían seguir estas carreras. Entonces pienso que deberían poner más... como más recursos... no... como más opciones de carreras, porque a muchos ambiental no les va a servir, recreación mucho menos. De pronto recreación en que?... expresión corporal... no expresión oral. Eso pues, por esa parte les ayuda, pero no más. Y en ambiental, y pues uno con el tema del entorno, pero yo creo que les falta mucho, es una media muy incompleta.

Oscar: Bueno pues eh... la pregunta a mí me dio algunos pro, y más que todo algunos contra, porque pues eh... lo que se necesita es como más posibilidades para uno salir a hacer lo que le gusta y trabajar y comenzar con un camino cuando uno sale de once. Y pues de pro, pues, que la media técnica ambiental tiene sus puntos buenos porque a uno le enseñan el cuidado del planeta y dos pues con las prácticas que nos toca ir a diferentes lugares, digamos a mí me toca con los chicos especiales pues uno aprende en el... en los principios. Pues esos son los pequeños puntos buenos, pero hay mucho más en contra. Ya.

Daniela: Ya la mayoría dijo lo que yo también pensaba. Pues que sólo se limita a tener dos medias técnicas y deberían haber más posibilidades para los estudiantes que por

ejemplo no les sirve ambiental porque no quieren estudiar Ingeniería ambiental o cosas así o sea en... fin lo que ustedes dijeron.

David: Uno de los principales problemas que tiene la media técnica en la institución es primero que todo la... como la... el desinterés que tienen los profesores por lo que los estudiantes aprendan algo. Simplemente tratan de cumplir con unos estándares y como generar mmm... no tanto proyectos sino como... realmente media técnica ambiental está tratando de arreglar la parte, una parte del colegio que es como para hacerlo más bonito pero realmente no se centra en los conocimientos que los muchachos tengan, entonces Las prácticas no son prácticas que uno tenga que articular con lo que le han enseñado en las clases simplemente lo ponen a uno a plantar o a arreglar cosas que la institución debería encargarse por ella misma. Eh bueno, creo que por ese lado podríamos dejarlo así.

2. ¿Qué piensa acerca de la posibilidad de crear una media técnica con posibilidades en articular con otra institución?

Oscar. Pues la verdad es muy bueno, pues porque ahorita estábamos en el mismo tema... es... es... bueno tener más posibilidades de lo que uno quiere estudiar. Uno no solamente quiere tener dos posibilidades de recreación (o) ambiental. Es mucho más factible tener cosas... tener una nueva visión para cuando uno salga del colegio. Entonces a mí me parece bastante bueno...

Alison: articularle con... (inaudible)

Oscar: ...como, como la gestión para hacer... no sé si se demoraría y todo eso. Y ya.

Alison: pues lo que dice el compañero me hace caer en cuenta de que es más factible que sea (en) convenio con el SENA, por lo que muchos (SIC) personas digámoslo no ... saldrían... pues... bien preparados para ... ah ... homologar esas materias, entonces sería más factible hacerlo con el SENA. Como dice mi compañero.

David: lo importante aquí sería, claro efectivamente crear la media técnica audiovisual porque lo que hablaban los compañeros ahorita es muy... como limitadas la, las posibilidades que tienen los estudiantes de acceder a, pues a algo que a ellos les

interese. Por otro lado y con la pequeña introducción que hizo mi compañera eh del SENA sí... eh no podemos articular una media técnica con una universidad porque los créditos que ellos homologarían teniendo en cuenta que allá la educación es por créditos, tocaría realmente volverlos a ver después porque teniendo en cuenta que a los profesores aquí no les interesa cuando aprenda uno, en media técnica, uno tendría que... como... como que volver a empezar en la universidad la vaina que supuestamente nos van a articular, en cambio que por otro lado si nosotros articulamos eh las media técnicas con el SENA pues habría la posibilidad de que acabemos rápido los cursos que van a hacer en esa institución y que tengan como... fácil acceso al digamos “mundo del trabajo” o que simplemente continúen con una educación superior homologando unos créditos que ya vieron en el SENA y que sería como más, como lo más factible.

María Paula. Pues para mi es una buena opción, como dije antes, no solamente para mí sino para todas las personas que estudian acá, ¿sí?. Muchas personas están digamos atascadas queriendo... queriendo hacer cosas que no pueden o no se permiten por esto. Entonces la media técnica, si abrimos una tercera media técnica sería muy bueno. Eh como dijo ya mi compañero antes, obviamente la media técnica no va a poder eh... acobijar gran parte del conocimiento sobre la media. Entonces cuando uno sale se va a dar una cachetada contra el mundo.

3. Moderador: ustedes, la mayoría estuvo en un ejercicio audiovisual que tiene que ver con, primero el proyecto C4 y segundo un video experimental que se hizo junto con Canal capital que se llama, era un documental que se llama “mi edu en serie”. Entonces porqué no nos hablan de esa experiencia y qué puede aportar para esa media técnica en medios audiovisuales.

Lina: Yo pienso que o sea nosotros vimos muchas cosas ahí y aprendimos muchas cosas de la cámara y todo eso. En sí nosotros acá en artes hicimos video. Pero o sea la profesora solo dijo hagan video, y más de uno le pagó a alguien para que se lo editaran o cosas así y nosotros vimos o tuvimos las experiencia con Canal capital, pero ya aprender digamos a editar un video o cómo grabarlo o cómo se dice los...los...

Moderador. ¿los créditos?

Lina. No, los...

Oscar: ¿Los enfoques? ¿Los planos?

Lina. Los planos, no los sabemos muy bien. O sea Fanny lo que hizo fue (decir): “hagan esto y ya” ¿sí me entiende? No nos dio unas pautas para hacer el video ¿sí? En Canal Capital vimos muchas cosas porque el camarógrafo, lo que es...

Alison. Fue más completo

Lina. Sí, fue completo, pero solo lo vimos nosotras tres y con otro compañero de décimo, pero ya que todo el colegio lo haya visto no.

Alison. Entonces pues, es bueno que pongan esa red, pero que sea completa.

FIN

Anexo 5. Consentimiento informado

UNIVERSIDAD DISTRITAL “FRANCISCO JOSE DE CALDAS”**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN****MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN MEDIOS AUDIOVISUALES**

Yo _____ identificado/a con Tarjeta de identidad/cédula de ciudadanía n° _____ participo voluntariamente en el proyecto de investigación titulado *CARACTERIZACIÓN DEL POSICIONAMIENTO MEDIADO POR EL EMPODERAMIENTO EN UN GRUPO DE ESTUDIANTES DURANTE EL DISEÑO DE UN PLAN DE ESTUDIOS EN MEDIOS AUDIOVISUALES PARA EL CICLO DE MEDIA FORTALECIDA DEL COLEGIO GUSTAVO RESTREPO IED* adelantada por el profesor Lic. *JOSÉ PASTOR PÉREZ CASTRO*, estudiante de la maestría en Comunicación Educación de la Universidad Distrital. Entiendo que la información proporcionada por mí en este/grupo focal/entrevista será audio grabada y utilizada únicamente con propósitos académicos e investigativos y que en ningún momento mi identidad ni mis ideas serán expuestas en detrimento de mi tranquilidad profesional o personal.

Acepto ser grabado en video SI _____ NO _____

Acepto ser fotografiado SI _____ NO _____

Acepto el uso de mi imagen con propósitos académicos (conferencias, sustentaciones, ponencias, artículos, y otros de la misma naturaleza) SI _____ NO _____

Observaciones: Ej: Acepto ser grabado en video pero que en eventos académicos mi rostro no se muestre.

El seudónimo con el que me gustaría identificarme es: _____

Firma _____

Fecha _____

SESIÓN 1	TEMÁTICA DE LA SESIÓN: Diagnóstico de la media técnica		Objetivo de la observación: Evidenciar roles, actitudes y enunciados que reflejen el proceso de empoderamiento de los estudiantes en la construcción del plan de estudios.						
	Fecha: 22 de Abril	Hora: 11:10 a.m.	Lugar: IED Gustavo Restrepo						
			ROLES Y ACTITUDES: DE LA HETERONOMÍA A LA AUTONOMÍA						
Dependencia / Auto-afirmación	TRANSCRIPCIÓN PARTICIPANTES: Maria Paula Ramos (17) Alison García (16) Lina Guerrero (17) Oscar Moya (16) Daniela Flórez (17) David Cabrera		PASIVIDAD	CRÍTICA	OPINIÓN	PROPOSICIÓN	APROPIACIÓN	LIDERAZGO	OBSERVACIONES
	Participante 1: Maria Paula: La media técnica actualmente para mí es un desastre. Yo estoy en la media técnica ambiental y pues por el momento he aprendido, pero no he aprendido tantas cosas. Es una media técnica que en lo personal a mí no me va a servir en la universidad en la carrera que quiero estudiar pero de todas maneras es obligatorio hacerla. Ehh, como tal la media técnica es muy buena para todos nosotros, es verdad, pero también desmotiva mucho las pocas opciones que se encuentran en éste colegio.			X	X				Existe una tendencia marcada en ser la líder del grupo.
	Participante 2: Alison: Eh sí, por lo de que, o sea hay muy pocas medias; solamente dos, y a todos los alumnos no desearían seguir estas carreras. Entonces pienso que deberían poner más... como más recursos... no... como más opciones de carreras, porque a			x	X	x			Idealiza, sueña. Es crítica y a su manera maneja un espacio más

<p>muchos ambiental no les va a servir, recreación mucho menos. De pronto recreación en que?... expresión corporal... no expresión oral. Eso pues, por esa parte les ayuda, pero no más. Y en ambiental, y pues uno con el tema del entorno, pero yo creo que les falta mucho, es una media muy incompleta.</p>							emocional.
<p>Participante 3: Oscar: Bueno pues eh... la pregunta a mí me dio algunos pro, y más que todo algunos contra, porque pues eh... lo que se necesita es como más posibilidades para uno salir a hacer lo que le gusta y trabajar y comenzar con un camino cuando uno sale de once. Y pues de pro, pues, que la media técnica ambiental tiene sus puntos buenos porque a uno le enseñan el cuidado del planeta y dos pues con las prácticas que nos toca ir a diferentes lugares, digamos a mí me toca con los chicos especiales pues uno aprende en el... en los principios. Pues esos son los pequeños puntos buenos, pero hay mucho más en contra. Ya.</p>			X				
<p>Participante 4: Daniela: Ya la mayoría dijo lo que yo también pensaba. Pues que sólo se limita a tener dos medias técnicas y deberían haber más posibilidades para los estudiantes que por ejemplo no les sirve ambiental porque no quieren estudiar Ingeniería ambiental o cosas así o sea en... fin lo que ustedes dijeron.</p>	X						Su participación es una tanto limitada.
<p>Participante 5: David: Uno de los principales problemas que tiene la media técnica en la institución es primero que todo la... como la... el desinterés que tienen los profesores por lo que los estudiantes aprendan algo. Simplemente tratan de cumplir con unos estándares y como generar mmm... no tanto proyectos sino como... realmente media técnica ambiental está tratando de arreglar la parte, una parte del colegio que es como para hacerlo más bonito pero realmente no se centra en los conocimientos que los muchachos tengan, entonces las prácticas</p>		X	X				Tiene una actitud crítica abierta en tanto que ya salió de la institución.

	<p>no son prácticas que uno tenga que articular con lo que le han enseñado en las clases, simplemente lo ponen a uno a plantar o a arreglar cosas que la institución debería encargarse por ella misma. Eh bueno, creo que por ese lado podríamos dejarlo así.</p>							
	<p>Participante 6: Lina Guerrero.</p>							<p>No participa opinando. Expresa nerviosismo. Los demás la invitan a participar.</p>

Anexo 6. Modelo inicial de ficha de observación para la recolección de datos