Prácticas Formativas En La Escuela: Emergencia De La Ética Como Formación Ciudadana En Las Escuelas Oficiales De Cali (1991- 2000)

Oscar Eduardo Vargas Betancourth

Doctorado Interinstitucional en Educación – Énfasis Historia.

Facultad de Educación y Pedagogía. Universidad del Valle.

Santiago de Cali - Valle del Cauca. 2023

Nota del autor:

Oscar Eduardo Vargas Betancourth, Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Especialista en Derechos humanos con énfasis en Currículo de la Universidad Católica Lumen Gentium. Magister en Filosofía de la Universidad del Valle. Docente de la Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali. Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación de Univalle.

Este trabajo cuenta con la financiación del proyecto Formación de Alto Nivel (FAN) de la Gobernación del Valle. Cuenta con el asesoramiento y tutoría del Dr. Rafael Ríos Beltrán, profesor del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad del Valle.

Cualquier mensaje con respecto a este trabajo debe ser enviado a este Correo: oscar.eduardo.vargas@correounivalle.edu.co / ozkr820312@hotmail.com Código ORCID 0000-0002-3918-2206.

Prácticas Formativas En La Escuela: Emergencia De La Ética Como Formación Ciudadana En Las Escuelas Oficiales De Cali (1991- 2000)

AUTOR.

OSCAR EDUARDO VARGAS BETANCOURTH

Presentado para optar el título de: Doctor en Educación

DIRECTOR

Dr. RAFAEL RÍOS BELTRÁN

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN – ÉNFASIS HISTORIA.

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA. UNIVERSIDAD DEL VALLE.

Santiago de Cali - Valle del Cauca.

2023

Agradecimientos

Quisiera expresar mi más profundo agradecimiento a mi director de tesis, el Dr. Rafael Ríos Beltrán. Su experiencia, comprensión y paciencia contribuyeron a mi experiencia en el complejo y gratificante camino de la investigación, así como a todos mis maestros del programa doctoral. Al Dr. Javier Sáenz Obregón, con quien hice la pasantía doctoral, por sus importantes aportes en mi proceso de formación, su rigor y espíritu crítico. A Dra. Elizabeth Narváez por sus aportes y recomendaciones en los seminarios de investigación que me dieron impulso para consolidar la investigación. A mis evaluadores por su lectura crítica, observaciones y recomendaciones que me permitieron finalizar este importante logro académico: a la Dra. Manuela Badillo Gaona, el Dr. Javier Sáenz Obregón y Dr. Javier Zúñiga Buitrago.

Agradezco a la Gobernación del Valle del Cauca que mediante el proyecto FAN (Formación de Alto nivel) financio mis estudios doctorales con un fondo administrado por el Icetex. Agradezco a las instituciones educativas oficiales que me permitieron adelantar el trabajo de campo: a la Escuela Normal Superior Santiago de Cali, donde laboro y conté con el apoyo de los rectores; a la Institución Educativa Técnica Industrial Antonio José Camacho; a la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz. A los egresados de estas instituciones que compartieron sus experiencias a través de las entrevistas realizadas: Jorge Cifuentes Pino, Pbro. Jhony Muñoz Sánchez, Diego González Correa, Hayder Giovana Espinoza Mejía, Juan Carlos Cruz Nieto, Viviana Yamileth Ordoñez Rodríguez, Viviana Alexandra Castaño y Dina Vanesa Lasso.

Gracias infinitas a mi Familia a mi esposa Johana, a mis hijos Esteban y Gabriel, a mis padres, por su amor incondicional y su apoyo moral. Su fe en mí, incluso en los momentos más difíciles, ha sido el pilar de este logro. Porque supieron brindarme su tiempo para escucharme y apoyarme; sin ustedes, todo esto no habría sido posible. Cada uno de ustedes ha contribuido a mi fortaleza y ánimo de una manera u otra. La vida familiar y sus retos hicieron parte de este proceso en el que sentí su apoyo emocional y sacrificios en tiempos y espacios de compartir.

Un sincero agradecimiento a todos mis amigos y compañeros, a los que no alcanzo a mencionar, que estuvieron conmigo en los momentos de estrés y alegría durante este largo y retador camino. Su apoyo, confianza, soporte y cariño han sido invaluables, especialmente Orlando García y Viviana Yamileth Ordoñez. Gracias por ser un punto de apoyo y de aliento y la familia que yo elegí.

Por último, a Dios infinitas gracias por darme fuerza, fe y perseverancia para culminar este esfuerzo académico, por las bendiciones que todos los días recibimos, por la vida, por tener la posibilidad de seguir formándome en el ámbito académico.

Resumen

La siguiente tesis de investigación doctoral indaga sobre la pregunta cómo emerge la educación ética en las escuelas oficiales de Cali y cuál es el sentido de sus prácticas formativas. Tiene como objetivo analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000. Como referente teórico y conceptual se parte del concepto de prácticas formativas como concepto abarcador que incluye el de prácticas pedagógicas. Se propone desde un enfoque metodológico cualitativo un estudio de aproximación genealógico en el que se hace una caracterización de las prácticas formativas de ciudadanía y ética y se explora las fuerzas que lo atraviesan. El análisis y el estudio de este proceso posibilita la reflexión sobre las prácticas formativas y las subjetividades que busca formar, pero a su vez ayuda a reconocer las tensiones, diversidades, posicionamientos de los sujetos que hacen que esto no sea uniforme o a "una sola voz". La lectura contemporánea de este proceso de surgimiento, de este espacio curricular, posibilita contribuir a la problematización de la práctica educativa para impulsar nuevos posicionamientos y transformaciones. Se concluye que las prácticas de formación ciudadana que se materializan con la Constitución de 1991 tienen la pretensión de ser un modelo ético que busca romper con el modelo moral religioso que determinó gran parte del siglo XX; las prácticas formativas están atravesadas por fuerzas económicas, por fuerzas sociales derivadas de los fenómenos de violencia y por ideales que determinan la relación maestro alumno.

Palabras Claves: Formación ciudadana, educación ética, prácticas formativas, escuela.

Abstract

This doctoral research thesis investigates the question of how ethical education emerges in the public schools of Cali, and what is the meaning of its formative practices. It aims to analyze the formative practices of citizenship in the school, which emerge from ethics as a discipline and/or transversal component in the public schools of Cali between 1991-2000. As a theoretical and conceptual reference, we start from the concept of formative practices as an encompassing concept that includes pedagogical practices. From a qualitative methodological approach, a genealogical approach study is proposed in which a characterization of the formative practice of citizenship and ethics is made and the forces that cross it are explored.

The analysis and study of this process allows for reflection on the formative practice and the subjectivities that it looks to form, but it also helps to recognize the tensions, diversities, and positionings of subjects that make this not uniform or "in a single voice." The contemporary reading of this process of emergence of this curricular space makes it possible to contribute to the problematization of educational practice to promote new positionings and transformations. It is concluded that the practices of citizenship formation that are materialized with the Constitution of 1991 have the pretension of being an ethical model that seeks to break with the religious moral model that determined much of the 20th century; the formative practices are traversed by economic forces, by social forces derived from the phenomena of violence, and by ideals that determine the teacher-student relationship.

Key words: Citizenship training, ethical education, formative practices, school.

Tabla de Contenido

Resumen 4

Introducción 11

Capítulo 1: Problematización 15

Contextualización del problema 15

Contexto Normativo 17

Contexto Histórico 19

Revisión 24

La formación ciudadana y ética, entre lo ideal y lo operativo 25

La comprensión de la ética 34

Estudios referidos al periodo 41

Campo Conceptual 42

La pedagogía 42

La formación 47

El dispositivo formativo 49

Preguntas y Objetivos 51

Algunas reflexiones 53

Capítulo 2: Cuestiones Metodológicas 56

Periodo 60

El conflicto armado 63
Las negociaciones de paz exitosas y fallidas 64
El paramilitarismo 67
El fenómeno de la droga 69
La apertura económica y globalización 71
La violencia y justicia social 73
El desplazamiento y la migración. 75
Escenario de investigación 77
La ciudad de Cali 77
Escuelas oficiales 87
Archivo 90
Documento de Transcripción de entrevistas. 91
Documentos Institucionales. 92
Documentos normativos del periodo. 94
Documentos de prensa del periodo. 95
Documentos académicos del periodo. 95
Instrumentos 95
Entrevista 95
Transcripción de entrevistas 97
Conceptos y categorías de investigación 103

Operacionalización 105

Algunas Reflexiones 110

Capítulo 3: Reconstrucción de las prácticas formativas de ciudadanía desde la ética 113

Conceptos y objetos de saber 113

Sujetos formadores y formados 120

Maestros 121

Estudiantes 132

Fines y propósitos 140

Dimensión prescriptiva 146

Escenarios formativos 161

Dimensión práctica, lo que se hace 171

Relaciones con otras prácticas 182

Reflexividad sobre la práctica 189

Efectos 196

Algunas reflexiones 213

Capítulo 4: Análisis de las prácticas formativas de ciudadanía y ética 218

Algunas consideraciones sobre la procedencia de las prácticas de formación ciudadana y ética 218

Emergencia de las prácticas formativas de ciudadanía y ética en nuestro contexto 230

Punto de surgimiento 230

Fuerzas en juego 236
Continuidades y discontinuidades 269
Algunas reflexiones 275
Capítulo 5: Problematización desde los efectos 279
Reflexiones finales 283
Referencias Bibliográficas 292
Anexos 317
Anexo 1: Ficha de análisis de material 317
Anexo 2: Consentimiento informado 319
Anexo 3: Modelo de entrevista semiestructurada 320
Anexo 4: Protocolo de transcripción de entrevista 323

Lista de tablas

Tabla 1: Matrícula SIMAT instituciones oficiales 79
Tabla 2: Matrícula SIMAT instituciones No oficiales 80
Tabla 3: Matrícula SIMAT instituciones de Cali por sector urbano y rural 81
Tabla 4: Estudio de cobertura 2010 a 2021considerando instituciones oficiales y contratadas 83
Tabla 5: Estudio de cobertura 2016 a 2021 considerando instituciones oficiales, contratadas y no oficiales 84
Tabla 6: Relación de entrevistas 92
Tabla 7: Relación de documentos institucionales 93

Tabla 8: : Relación de documentos normativos 94

Tabla 9: Convenciones de la transcripción de entrevistas 99

Tabla 10: Inventario de las entrevistas y transcripciones 101

Tabla 11: Descripción de categorías 106

Lista de Figuras

Figura 1: Procesos de paz en Colombia 66

Figura 2: Tasas (por 100 000 habitantes) de homicidios en Cali, 1983–1998 74

Figura 3: Situación de Desplazamiento en Cali 75

Figura 4: Evolución de Matrícula en Cali 85

Figura 5: Ejemplo de presentación de información en el Estudio de insuficiencia y limitaciones 85

Introducción

Los maestros, la escuela, la sociedad en general se preocupan en gran medida por formar ciudadanos, como una tarea fundamental de la educación. Es por ello, por lo que se ha dispuesto socialmente un conjunto de prácticas, mecanismos, discursos, estrategias que apuntan a responder a esta necesidad, al problema de cómo formar ciudadanos. Podemos hablar de una especie de dispositivo[1] formativo. El cual busca determinar en un proceso formativo a las personas para que interioricen unas creencias, unos valores, unos hábitos, unas costumbres, unos modos de vida que les permitan convivir y construir la pertenencia a un grupo social. La necesidad se amplía porque al reconocer que existe todo un dispositivo formativo, surge el problema de su operatividad, de cómo funciona, de cómo ha funcionado, o su eficacia. Pero, además, la consideración de la subjetividad propone el problema de la libertad, esto nos separa de una visión mecánica de lo que entendemos de dicho dispositivo, de una perspectiva unitaria o binaria, totalitaria, hegemónica. Nos conduce a pensar en formas de relación, en fuerzas, en movimiento.

En un análisis histórico se hace necesario reconocer las maneras en que se ha formado ciudadanos, y, además, cuáles han sido los discursos que les han sustentado, las continuidades y las rupturas, así como sus causas u orígenes. Pero también podemos rastrear ese cómo se ha formado y cómo ha funcionado, desde lugares específicos: desde la materialidad, desde el currículo, desde una postura ética y política, desde un área del conocimiento, desde el rol del maestro o del estudiante. Por lo anterior, como decisión de investigación, se delimitó el estudio de la formación ciudadana en la escuela, desde la ética.

[1] La noción de dispositivo es una herramienta conceptual Foucaultiana que permite agrupar un conjunto de elementos, prácticas, mecanismos heterogéneos, lo discursivo y lo no discursivo, las redes de relaciones y sus fuerzas dinámicas determinadas por su funcionalidad, sus efectos queridos o no queridos, sus reajustes. Elementos que se condicionan mutuamente, cambian en su intensidad y disposición, y se presentan como estrategias de las relaciones de poder (Vega, 2017).

Se podría plantear la cuestión: ¿Cómo se han formado ciudadanos desde la ética? ¿cómo emerge este espacio y cuál es su sentido histórico? Se propone analizar la última década del siglo XX, periodo en el que se produce una serie de cambios políticos que desencadenaron en un nuevo panorama educativo, en el que la ética, es parte de la estrategia estatal de educación ciudadana. Se pretende estudiar las escuelas oficiales de Cali, desde una perspectiva genealógica, a través del análisis de las prácticas formativas escolares, partiendo del análisis documental de instituciones oficiales de la ciudad de Cali, así como de las experiencias de estudiantes que participaron, en este periodo, de esta formación[2]. La apuesta que se hace es que la ética es un lugar en el que se enuncia la formación ciudadana, pretende desarrollar estos propósitos formativos, como parte del dispositivo estatal escolar; y funciona a través de prácticas basadas en las concepciones derivadas de los derechos humanos y del ideal democrático, en la materialidad de las relaciones, configura unas subjetividades.

De acuerdo con las consultas realizadas, en Colombia se evidencia una conexión entre formación ciudadana y ética. Los discursos de los estudios muestran, por un lado, que la formación ciudadana, la educación ciudadana o cívica es una preocupación constante en la escuela, porque hay una búsqueda de desarrollar un ideal democrático en la sociedad que es un proyecto ético (Echavarría Grajales, 2008; Velásquez Cabrera & Paca Pantigioso, 2021), un proyecto ético que urge en medio de un contexto de conflicto o posconflicto (Díaz Perdomo & Rojas Suárez, 2018; Barros Arrieta, García Cali, Lastre Amel, & Ruiz Escorcia, 2020). Un grupo de investigaciones ponen el énfasis en confrontar la realidad con el ideal o proyecto ético o encuentran nuevos referentes para abordarlo. Otro grupo de investigaciones se concentran en explicitar la operatividad de la formación ciudadana; es decir, cómo funciona o cómo funcionó en determinado contexto; este tipo de investigaciones genera una mirada más descriptiva y pragmatista, porque se centran en el tipo de subjetividad que produce, en las fuerzas y tensiones, sus

[2] Egresados de esas instituciones oficiales que en el periodo escogieron estuvieron en la educación secundaria y media.

resultados o consecuencias, o en las maneras de funcionar en los contextos. Sin embargo, hay una brecha de conocimiento sobre el proceso de formación o surgimiento del espacio curricular de ética en la escuela. En este sentido la ética en la escuela colombiana puede verse como acontecimiento histórico.

Dentro del campo de estudios esta investigación, desde una visión crítica de la realidad, tiene como referente teórico y conceptual a Foucault, que a partir de sus planteamientos suscitó un enfoque en el campo de la pedagogía liderado por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia en el que sus conceptos fueron retomados como herramientas analíticas o "caja de herramientas". En este enfoque la realidad es vista como un entramado de relaciones de fuerza desequilibradas, heterogéneas, inestables, tensas, donde hay dispositivos, focos, transformaciones y estrategias (Foucault, 1998). Dentro de este enfoque se focaliza en el concepto de prácticas formativas de Sáenz como concepto abarcador que incluye las prácticas pedagógicas, donde lo pedagógico (práctica y saber) se incluye dentro de lo formativo (Sáenz, 2022).

El objetivo principal es analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000. Esto con el propósito de contribuir con este trabajo, en el campo pedagógico e histórico, a rescatar la historia de la ética como saber disciplinar escolar, transversal y parte fundamental del saber pedagógico en Colombia. Además de reconocer y precisar conceptos filosóficos y pedagógicos, tensiones, que implican el desarrollo de la formación ciudadana desde una perspectiva ética. Por otra parte, este trabajo contribuye en reconocer propuestas pedagógicas que involucran la ética y la formación ciudadana en escuelas oficiales de Cali para la constitución de nuevas ciudadanías que están allí en medio de las tensiones de la historia. En últimas se busca conducirse a una analítica, que permita generar, a partir de la práctica, una actitud crítica y a elaborar juicios y transformaciones al

interior mismo de la escuela, o al menos resistencias que posibiliten nuevas expresiones; y contribuir a la problematización de la práctica educativa para impulsar nuevos posicionamientos y transformaciones.

La tesis se divide en cinco capítulos. El primero aborda los elementos de problematización que incluye las motivaciones de investigación, el contexto la revisión literaria y el campo conceptual del estudio. El segundo aborda precisiones metodológicas. El tercero procura hacer una caracterización de las prácticas formativas en el periodo de estudio a partir de las entrevistas realizadas a estudiantes egresados de escuelas públicas de Cali en ese periodo. El cuarto capítulo aborda el análisis de las prácticas formativas como explicación del desarrollo histórico de estas prácticas. El quinto capítulo es la parte conclusiva con una reflexión que problematiza las prácticas formativas en la escuela.

Capítulo 1: Problematización

Contextualización del problema

La problematización de las prácticas formativas de ciudadanía en este estudio es un punto de partida y un punto de llegada. Se podría pensar que es un proceso que implica identificar y analizar las dificultades y retos que se presentan en la formación de ciudadanos. Lo cual es importante porque permite identificar las áreas en las que se necesita mejorar la formación de ciudadanos y desarrollar estrategias para superar estas dificultades.

En ese caso tendríamos que referirnos a una serie de factores que pueden dificultar la formación de ciudadanos, tales como: La falta de interés de los estudiantes en la política y la ciudadanía. La falta de recursos educativos sobre ciudadanía. La falta de participación de los padres y la comunidad en la educación cívica. La falta de modelos positivos de ciudadanía. La influencia de los medios de comunicación en los valores y actitudes de los ciudadanos.

Sin embargo, más que hacer este diagnóstico o hacer recomendaciones de estrategias que se pueden utilizar para superar las dificultades que se presentan en la formación de ciudadanos. El problema se centra en observar el juego de relaciones, las fuerzas y tensiones que confluyen en esas relaciones a partir de sus prácticas y que configuran lo que es llamado formación ciudadana.

Aunque la formación ciudadana es central en la educación[3], hay que aclarar que dicha formación no ocurre única o exclusivamente en el espacio escolar. En la formación ciudadana participan diversas instituciones estatales, las ONG, comunidades, la familia misma. La escuela es solo una más de las

[3] La formación ciudadana es uno de los objetivos centrales de la educación como se infiere de la Constitución Política de 1991 en el artículo 41 y 67 al expresar en qué consiste la formación del colombiano y la obligatoriedad de la instrucción cívica. De la misma manera se expresa en el artículo 13 de la ley general de educación 115 de 1994 en los objetivos comunes de todos los niveles. Este objetivo se concretiza en los diferentes procesos educativos entendidos como todas las actividades que se realizan para alcanzar los objetivos de la educación como la financiación, planeación, el currículo, la organización, la ejecución, la evaluación, entre otros.

instituciones que agencian este tipo de formación. Por lo que, se hace necesario aterrizar, el estudio en la escuela como institución formativa, que participa de la formación ciudadana con unas prácticas formativas que adquieren características específicas en el contexto escolar. Dentro de la misma escuela hay lugares de enunciación, sujetos involucrados, conceptos e ideologías diversos de esa formación en la escuela. La ética es uno de esos lugares que se materializa en el currículo, pero también en los fines y propósitos escolares, en actividades y proyectos escolares, en la organización escolar, que vale la pena destacar porque este lugar explicita de manera más amplia los intereses formativos.

La ética, a la que nos referimos en este estudio, es aquella que aparece explícitamente en la ley general de educación 115, como área específica y transversal, que empieza a funcionar en la escuela con la denominación: Educación ética y en valores humanos. Es un desarrollo curricular que emerge en un contexto específico y que corresponde a una selecciones de contenidos, a unos intereses, a unas tensiones, a unas relaciones de fuerzas. Es un área con un espacio y con una amplitud específica, y que busca dar solución a unas problemáticas del contexto educativo colombiano. Denomina un área que tiene un uso y un sentido asociado, en mi opinión, a la formación ciudadana, un proyecto educativo que asume el Estado y que en el discurso se vincula a los derechos humanos, la paz, la democracia.

Nos referimos a un campo que se suscitó en la escuela colombiana para alcanzar unos propósitos formativos. Por tanto, es claro que hay una emergencia[4] de la ética en ámbito escolar colombiano que precisa reconocerse en medio de unas continuidades y rupturas, así como explicitar su significado. Hay un uso de la ética en la escuela, parte del dispositivo de formación ciudadana, siendo necesario precisar cómo funciona y se asocia a unos juegos, tensiones, racionalidades; esto implica diferentes modos o niveles de comprender y usar la ética en la escuela y fuera de ella; implica que la ética se asocia a una

[4] La noción de emergencia se entiende en este estudio en el contexto de una aproximación genealógica foucaultiana como un modo de acercarse a la historia en el que los discursos, las ideas, las prácticas se desarrollan en medio de luchas, tensiones, de fuerzas que entran en juego.

institución, a unas prácticas, unos escenarios, unos sujetos; y que hay unos resultados, unos efectos que podrían ser rastreados.

Hablamos de ética y no de moral, porque el espacio que se introdujo en el currículo así se denominó. Aunque bajo esa denominación se pretende configurar una moral, una moral civil que se compone de elementos derivados de los derechos humanos, de una idea, concepto o anhelo de paz en contraposición a la violencia que se vivía en el contexto, y de la democracia para poder seguir reproduciendo o profundizando este sistema. Es claro que lo que pretendió el Estado es constituir una formación moral, que se específica como formación ciudadana.

Contexto Normativo

En la formulación del derecho a la educación (Art. 67), de la Constitución Política de Colombia de 1991, se establece que la función social de la educación está encaminada a acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los bienes culturales. Como también a *formar* en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, el trabajo, la recreación y el medio ambiente. Esta formulación apunta a establecer los derroteros de la *Formación Ciudadana*[5] y precisa que la calidad de esa educación es conexa a la formación *moral.*

En la Ley general de educación, ley 115 de 1994, se refiere a la formación moral en estrecha relación con la ética. No es clara una diferencia en la ley, entre la ética y la moral, siendo presentadas, ambas, como expresión de un fin formativo, en relación con unos valores, comportamientos y prácticas que se viven en toda la escuela (art 5 numeral 1; art 13b; art 20f; art 21k; art 25). De lo anterior se puede inferir que se enuncia una equiparación de ambas nociones. Sin embargo, el espacio curricular que abre

[5] La expresión formación ciudadana no aparece en la Constitución directamente, el artículo 67 habla de la formar al colombiano en el contexto general de los derechos reconocidos en la Constitución.

la ley es la del área obligatoria de ética y valores humanos (art 23), lo que indica que esos fines generales también se materializan en el currículo de un área específica.

La Ley General de Educación estableció que la ética no es un asunto que se reduzca a una clase, área o asignatura. Compete a toda la vida institucional, al ambiente escolar, al currículo, al cumplimiento de las normas (1994, pág. art. 25). Esto se explica porque se pensó la ética en función de la construcción de ciudadanía, de los derechos humanos, la paz y la democracia siguiendo a la constitución (1991, art. 41). Esta mirada de la educación se concretizó en la Ley General de Educación de 1994, en la que se habla diferenciadamente de la educación ética y en valores humanos, y la educación religiosa (pág. art. 23).

La ética en el ámbito escolar se visualiza desde el Estado como el germen de la cultura de los derechos humanos, de la paz, la democracia. La moral social que busca constituir, por consiguiente, se presenta como otra distinta a la religiosa, a la cristiana, otra cultura; como moral civil es también un discurso estatal que busca conducir las conductas, por lo que configura una práctica de gobierno a través de la educación, para regular a los individuos, por medio de la interiorización de normas, de principios, de una organización de los tiempos y espacios escolares, de la consecución de unos fines.

Un ejemplo de esto es el documento Lineamientos Curriculares para el área de ética y valores humanos (Ministerio de Educación Nacional, 1998), en el que la ética se asimila, en la escuela, como instrumento de promoción e introyección de los derechos humanos, de una filosofía universalista que los ve como mínimos morales. Este documento es una orientación curricular que hace parte de las *normas técnicas curriculares,* que la Ley 715 de 2001 dispuso para todos los niveles educativos. En los lineamientos se dan directrices generales sobre el currículo permitiendo mayor autonomía en la planeación del maestro y expresan la filosofía del área, a diferencia de los estándares básicos de competencias de un área que son más específicos, proponiendo para grupos de grado desempeños

concretos que formulan habilidades y conocimientos específicos (Ministerio de Educación Nacional, 2002) o los DBA (Desempeño básicos de aprendizaje) que construyen rutas de aprendizaje año a año. En este sentido el área de ética no tiene en la actualidad estándares básicos, ni DBA, sólo tiene lineamientos curriculares, por lo que permite mayor autonomía al maestro.

Contexto Histórico

La preocupación por la formación ciudadana no es un asunto reciente o inédito en Colombia. Por ejemplo, la época de la colonia, desde el siglo XVI, es, sin lugar a duda, el inicio de la construcción de una identidad política ciudadana marcada por la influencia religiosa del cristianismo. A partir de este momento se impone una ruptura cultural, que califica y descalifica unos comportamientos, es una formación basada en la desconfianza a la población por sus divergencias culturales, por el desprecio de lo popular, de lo indígena, lo local, de la carne, del cuerpo y del placer (Saenz, 2006). Las prácticas de esta formación fueron instaladas en varios escenarios diferentes a la escuela. Pero, sin duda, la escuela fue un factor importante en su evolución, porque esos escenarios se proyectaron como una extensión o ampliación de la escolarización. Los mecanismos de escolarización hicieron parte de las dinámicas sociales, marcadas por unas reglas derivadas de la moral cristiana, en las que la influencia cultural de la religión determinó las instituciones y estructuras políticas, incluso después de terminada la colonia, después de la independencia.

En la Constitución de 1821 se comienza a hablar de la educación como “semilla de la felicidad y prosperidad”, y en ese mismo año, en la Ley 2, se reconoce a los conventos e instituciones religiosas como “*escuelas o casas de educación*” (Congreso General de Colombia, 1821); esto, como fruto de un acuerdo con los obispos, en el que se afirma que la educación es beneficio para la moral y la religión. Los textos escolares del siglo XIX se denominaron catecismos políticos (nombre derivado del estilo de enseñanza religiosa), los cuales buscaron configurar una identidad nacional y política, aunque dando

por supuesta la religión católica en la cultura nacional, como queda explicito por ejemplo en el *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia* (Grau, 1821, pág. 7), *Catecismo Republicano para la instrucción popular* (Pinzón, 1865, págs. 9-10)[6]. Un texto que influenció fuertemente la educación colombiana, a finales del siglo XIX y gran parte del siglo XX, fue el *Manual de Urbanidad* (Carreño, 1868), el cual argumenta que la idea de derechos, de los deberes, la práctica de la moral, de la dignidad personal emanan del conocimiento de Dios (pág. 6).

Los discursos que sostienen estos textos se inscriben en la idea de ciudadano, influenciada por la moral cristiana. Lo anterior me permite afirmar que, después de la independencia, y a pesar de algunas tensiones, que surgieron de iniciativas sobre la educación como un asunto de Estado (Constitución de Rio Negro) (Andrade Álvarez, 2011), de luchas y confrontaciones políticas, a finales del siglo XIX la educación colombiana prácticamente se delegó a la Religión, lo que permitió que se equiparara el ser un buen ciudadano, a ser un buen cristiano.

Esto tiene relación con la firma del Concordato (1887), en el que después de la Constitución de 1886, permitió el reconocimiento de la religión católica, como religión oficial[7], y abrió las puertas, del país, al ingreso de congregaciones religiosas extranjeras que asumieron, entre otras actividades, las labores educativas (Ley 39, 1903) y consolidaron un sistema de formación ciudadana basado en la moral

[6] La forma de Instrucción denominada Catecismo, se genera en la cultura religiosa y luego se aplica a la formación política. En este catecismo político se ve, particularmente, como un bien, la religión católica que trajeron los españoles, aunque se reconoce la libertad religiosa, se da por supuesta una cultura cristiana. En el catecismo Republicano de Manuel Murillo se da por hecho dentro de su Instrucción la creencia en Dios y las obligaciones hacia él (insinuando las obligaciones eclesiásticas); en él se concibe a Dios como fuente del orden, lo que justifica la organización institucional; en él, se deriva la idea de "derechos de la humanidad" y "derechos individuales" de la potestad divina, por naturaleza; y se relaciona los deberes de la institución del senado con Dios, la conciencia y la opinión pública.

[7] La constitución de 1886 inicia: En nombre de Dios fuente de toda autoridad suprema. En el Artículo 38 se establece: La Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación; los Poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada como esencial elemento del orden social. Y más en concreto referente a la educación, dice Artículo 41.- La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica. En el siglo XIX muchas constituciones se hicieron intentando consolidar la nación. Entre ellas, muchas fueron de corte confesional y la injerencia en la educación de la Iglesia estuvo presente, aunque en 1826 con la creación de las Normales y con las reformas educacionistas en el periodo federalista se buscó una estilo educativo más cercano a la ciencia. Sin embargo, prevaleció más en el tiempo la influencia eclesial consolidándose con más fuerza en la constitución de 1886.

religiosa y en sentimientos de patriotismo a partir de una *educación cívica* (Decreto 491 , 1904) Después de la independencia, aunque hay divergencias políticas sobre la manera de desarrollar la educación, el modelo de instrucción pública evidencia que la educación pública y católica estatal venía desarrollándose hasta tener plena fuerza y poder desde la Constitución de 1886 hasta gran parte del siglo XX, que, de acuerdo con Quiceno, es la expresión de un nuevo poder en las sombras, con los ojos y experiencia de la Iglesia, teniendo como énfasis una educación moral católica.

> Durante la Primera República, la educación estaba separada de la instrucción, pues existían sociedades civiles, grupos, actividades particulares, por un lado, y por el otro, el proyecto del Estado de construir una instrucción pública que cada vez aplazaba y demoraba. En esta segunda sociedad, la educación es en su totalidad instrucción pública y además católica. Lo cual quiere decir que la educación del hombre es una educación que sólo piensa en el hombre como ser católico cristiano y que para lograr educar este ser católico es preciso que el Estado ceda sus espacios públicos y sus discursos (Quiceno, 2003, pág. 110)

En el periodo de la república liberal (1930-1946) que se caracterizó por impulsar un proceso de modernización, en un país altamente ruralizado, con bajos índices de escolaridad y altos de analfabetismo, se apostó por hacer reformas educativas que impulsaron una mirada de la formación ciudadana en el que se incorporara a la población distante a la identidad nacional, a través de programas de alfabetización y escuelas nocturnas de artes y oficios para obreros y campesinos. Estos esfuerzos fueron denominados junto a otras importantes reformas en el gobierno de López Pumarejo como *la revolución en marcha*. La modernización en materia formativa buscaba hacer transformaciones culturales promoviendo comportamientos validados por la medicina de la época (que tenía un enfoque determinista biológico y de raza), comportamientos asociados a la higiene que permitirían el mejoramiento de la raza; también incluir a la población distante, especialmente los campesinos, al

proyecto político de nación mediante la educación. Estas reformas no pretendieron generar grandes cambios en materia educativa, o discusiones pedagógicas sino de manera pragmática buscaban introducir prácticas que generaran transformaciones[8] (Alarcón Meneses, 2010), dado que no se redefinieron las relaciones Estado-Iglesia del Concordato, y a pesar de que se reorganizó el Ministerio de Educación Nacional (Herrera C., 1993).

En 1940, todavía, la influencia de la Iglesia es vigente y esto se evidencia en su participación en el patronato escolar a nivel macro y micro político. El patronato era una estrategia de sostenimiento y administración escolar, y allí se perfila como una de sus funciones y comisiones la educación cívica, considerada como la promoción de conciencia cívica, de la identidad nacional, que se materializa en actividades de ornato y mejoramiento, ceremonias y celebraciones, y la higiene en el hogar (Decreto 722, 1940).

En 1973 se firma un nuevo Concordato, matizado con el lenguaje postconciliar, que dio continuidad a esas relaciones entre Iglesia y Estado. Aunque ya presentes algunas reformas sociales y de libertad religiosa en el país, la escuela en sus prácticas asumía esa conexión muy fuerte entre el ideario cristiano respecto a lo ciudadano. La ética era un contenido general del área de filosofía, pero, a partir del decreto 0080 de 1974 (Presidencia de la República de Colombia) se estableció en el currículo la asignatura *Educación ética, moral y religiosa* (art 4), aunque se entiende supeditada a la comprensión religiosa. Esta asignatura desapareció en el decreto 1002 de 1984 (Presidencia de la República de Colombia), o más bien se simplificó, quedando solamente la educación religiosa y moral (art 5-9). El cambio de denominación del área, en este momento, se explica desde un escenario en el que aparecen

[8] En este periodo se promovió un programa llamado *cultura aldeana* con el que se buscaba impulsar el desarrollo de bibliotecas populares, la educación rural en el que la escuela era el centro de formación comunitaria. También resalta en este periodo la apertura a la educación de las mujeres superior y las reformas de la educación superior que apuntaban a generar investigación para explicar las realidades sociales del país, fortalecer la preparación para el gobierno de la nación, así como reglar y diversificar las profesiones.

diversas líneas de fuerza, entre ellas, la comprensión religiosa que presiona al Estado, ante un cambio en la práctica discursiva, como lo fue incluir en la denominación la ética. Dicha presión, consiguió su propósito y reestableció el orden curricular.

Sólo hasta la Constitución de 1991 (República de Colombia), el lenguaje político cambia, sustancialmente, tomando el Estado, una posición en la que se reconocía el pluralismo cultural, la libertad religiosa y el marco de los derechos humanos como sus fundamentos, lo que hizo que en 1993 la Corte Constitucional declarara inexequibles la mayoría de los artículos del Concordato (El tiempo, 1993). Con la Ley general de Educación de 1994 (Congreso de la República de Colombia, 1994) aparecería un nuevo elemento que vale la pena resaltar. Esta Ley materializaría la comprensión y organización de lo que se piensa que es el derecho a la educación, definiendo los fines de la educación, las áreas fundamentales, la estructura educativa como también muchas regulaciones para establecer vigilancia, garantizar la calidad del servicio educativo.

En esta Ley, se incluiría por primera vez la ética como área fundamental, en la escuela colombiana, y de manera paralela el área de religión, dando por "terminada" esa simbiosis político-religiosa en el currículo. En este escenario, dentro del sistema educativo colombiano, aparece la ética como disciplina escolar, pero también, simultáneamente como propósito transdisciplinar, transversal de la educación. La Ley General de Educación fundamentó el carácter formativo, eminentemente ético, de la escuela, de las prácticas pedagógicas, del ambiente (escolar), del currículo, de los contenidos, de las normas, y del comportamiento del maestro. De tal modo que la ética, empieza a ser considerada como

un área transversal para el desarrollo humano en la escuela; más que un saber disciplinar es un saber que atraviesa los objetivos de la educación colombiana[9].

Revisión

En este punto realizamos un acercamiento bibliográfico sobre la formación ciudadana y ética en la escuela para ver hasta qué punto se ha avanzado en su conocimiento. La importancia de este ejercicio es que permite hacer un reconocimiento del estado de la cuestión y considerar los elementos hallados en otras investigaciones.

La metodología de la revisión consiste en una búsqueda bibliográfica que se realizó por medio de diferentes bases de datos y repositorios de universidades locales (Univalle, Icesi, Javeriana, Unicatólica, Universidad Autónoma, Universidad San Buenaventura, Universidad Santiago de Cali), y nacionales (especialmente la Universidad Nacional, Universidad pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Centro virtual de memoria en Educación y pedagogía). En las bases de datos emergieron documentos de diversas universidades y regiones de Colombia, así como otros de carácter internacional.

Se utilizó como estrategia de búsqueda dos grupos de términos asociados para que ayudara a delimitar el universo de documentos encontrados. El primer término que se utilizó fue "formación ciudadana y ética" y el segundo fue "prácticas, ciudadanía y escuela". En total fueron 163 documentos seleccionados y revisados a partir de la búsqueda documental con los que se hizo clasificaciones

[9] Considero que las afirmaciones de contenidas en la Ley general de educación ubican la ética en los fines educativos y en general en la institución escolar, apuntan a correlacionar la ética como elemento transversal con el saber pedagógico, con la práctica pedagógica. Esto implica que debe ser un aspecto fundamental en la formación de Maestros y que vale la pena revisar en otras investigaciones. En la misma ley al referirse a la formación de "educadores" se hace referencia explícita a la ética como condición de calidad, lo cual podría conducirnos a la pregunta sobre cómo se ha estructurado la formación ética de los maestros.

temáticas de carácter general; es importante aclarar que las clasificaciones retoman generalidades o tendencias comunes, por lo que me permito omitir las especificidades.

La formación ciudadana y ética, entre lo ideal y lo operativo

El balance de las investigaciones evidencia una conexión entre formación ciudadana y ética, revela que en Colombia hace falta un mayor conocimiento del proceso de formación, de surgimiento del espacio curricular de ética en la escuela. No hay mucha reflexión sobre cómo y para qué emerge la ética en la escuela colombiana como acontecimiento histórico. Las investigaciones han generado unos discursos que muestran, por un lado, que la formación ciudadana, la educación ciudadana o cívica es una preocupación constante en la escuela, porque hay una búsqueda de desarrollar un ideal democrático en la sociedad que es visto como un proyecto ético; en este sentido, encontramos investigaciones orientadas a enfatizar fracasos de este tipo de educación asociadas a la ética de manera transversal, ya sea por causas externas o internas; pero también aquellas destinadas a generar innovaciones educativas, experiencias exitosas, intervenciones o correcciones, para poder lograr estos ideales. Por tanto, las investigaciones confrontan la realidad con el ideal o encuentran nuevos énfasis para abordarlo. Por otro lado, encontramos investigaciones que buscan explicitar la operatividad de la formación ciudadana; es decir, cómo funciona o cómo funcionó en determinado contexto; este tipo de investigaciones genera una mirada más descriptiva y pragmatista, se centran en el tipo de subjetividad que produce, en las fuerzas y tensiones, sus resultados o consecuencias, o en las maneras de funcionar en los contextos.

De acuerdo con la estrategia de búsqueda, en el sondeo de estudios producidos internacionalmente a partir de la línea temática “formación ciudadana y ética” se encontraron veinticuatro documentos que se relacionan directamente al asunto desarrollando argumentaciones para

establecer este vínculo, entre artículos, libros, tesis o disertaciones[10]. Veintitrés de ellos se pueden clasificar en la dinámica de lo ideal, es decir que buscan materializar y justificar el ideal democrático; y solo uno en la dinámica de operatividad que estudia cómo funciona el dispositivo de formación ciudadana en la educación superior. Los textos revisados tienen como países de origen España, México, Chile y Venezuela. Un grupo significativo de estos documentos hace su estudio desde las escuelas o instituciones educativas a partir de experiencias exitosas, o experimentación de propuestas de la formación ciudadana. Algunos hacen construcciones teóricas a partir de autores, con el objeto de proponer una ética, asociada o identificada con una pedagogía que complementa los ideales democráticos.

A partir de la línea temática "prácticas, ciudadanía y escuela" se encontraron treinta y seis documentos de los cuales la mayoría son artículos, pero también se encuentran libros y tesis. De estos documentos cuatro fueron clasificados en la dinámica de la operatividad, los cuales abordan la cuestión desde el estudio de las prácticas y representaciones para entender el cómo funciona en la escuela la formación ciudadana; en la que puede verse la práctica escolar como gobierno.

Los que se ubican en la dinámica de lo ideal se enfocan en mostrar el desajuste de los marcos normativos, o de las prácticas escolares con los ideales democráticos. Proponen conceptos que complementan, corrigen o incorporan, prácticas a la escuela como la inclusión, u otras derivadas de la reflexión política como cuestiones de reconocimiento o pluralismo político lo cual involucra la ética. Entre los documentos revisados uno argumenta la carencia en la formación de maestros de la formación ciudadana, siendo esto causa de muchos de los desajustes en la escuela. Además, un grupo de

[10] En esta relación de documentos no se asocian textos que están referidos indirectamente con el tema en cuestión y aportan elementos teóricos más generales, pero que he ido encontrando y pueden incorporarse en el estudio como parte del análisis.

documentos dedica su esfuerzo en formular retos y desafíos de la educación apuntando a consolidar el ideal democrático incorporando o fortaleciendo prácticas en la escuela.

En el balance nacional se revisaron a partir de la línea temática "formación ciudadana y ética" veintiún documentos que se clasificaron en la dinámica de lo ideal y diez en la dinámica de la operatividad. Las características de los textos clasificados en la dinámica de la operatividad son diversas. Por ejemplo, describen los cambios nocionales que ha tenido este tipo de educación en Colombia, en especial la tesis *La enseñanza de la ética en el ámbito escolar: Una aproximación histórico hermenéutica en el marco de la legislación educativa Colombiana* (Achury Torres, 2006) en la que da cuenta de un proceso en el que la noción aparece en el siglo XIX y XX relacionada con las nociones de moral, cívica, urbanidad, competencias ciudadanas y valores. Hay documentos que se salen del espacio escolar para presentar cómo ha funcionado la formación ciudadana en la ciudad o en la familia como espacios formativos. Un ejemplo de esto es el artículo *La Familia, primer ámbito de educación cívica* (Moreno Acero, Leyva-Townsend, & Parra Moreno, 2019) en el que se intenta mostrar que la familia es un ámbito educativo central en la formación de un conjunto de virtudes cívicas y, por ende, en el desarrollo de una capacidad ética de actuación política.

En algunos documentos se rastrea la ética en la historia ya sea como manifestación de un tipo de pensamiento o postura de un grupo, o como una evolución nocional, por ejemplo, el trabajo de tesis *El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa Acción Cultural Popular (1947-1958)* de Sandra Milena Londoño y Javier Mauricio Mejía Cruz (2010) quienes muestran un proceso de cambio sociocultural en el que el progreso y racionalidad aparecen incorporados en el ámbito de la educación para adultos en el campo.

Los textos de la dinámica de la operatividad también describen el contexto y maneras de abordar la construcción de ciudadanía. En el artículo *Las vías de la educación ciudadana en Colombia* (Torres &

Pinilla Díaz, 2005) se describe diferentes vías o caminos de formación ciudadana en Colombia a partir de los noventa, algunas de ellas en tensión con otras. Las vías que resaltan los autores han sido la política de cultura ciudadana de la ciudad de Bogotá y la de política educativa, la predominante, que es centrada en pruebas masivas, competencias y estándares en ciudadanía. En este texto se hace un análisis de este tipo de pruebas develando características y vacíos en el ámbito de formación ciudadana. Otro documento relaciona la política, la ciudadanía con la cuestión de producción de la subjetividad mostrando cómo en la educación emerge la subjetividad a partir de las historias y narrativas de los sujetos, de las experiencias individuales y colectivas que se les otorga un significado compartido.

En este grupo hay un documento que hace un análisis crítico de del Programa de Competencias Ciudadanas, el texto es *Otra ciudadanía es posible: una mirada a partir de la micropolítica* (Gutiérrez Niño, Malagón Mayorga, & Avendaño Avendaño, 2017). Pero a la vez propone la construcción de un proyecto ético, pasa de lo descriptivo a lo propositivo desde una mirada diversa a la hegemónica, del sistema, como apuestas de resistencia a partir de aportes pedagógicos derivados de una micropolítica de relaciones flexibles de poder desde una perspectiva Foucaultiana, entre otros autores. Cabe destacar que la dinámica de operatividad tiene presencia representativa en el ámbito nacional, esto puede estar relacionado con el trabajo del Grupo de Investigación de la Historia de Práctica Pedagógica, fundado por Olga Lucia Zuluaga, el cual fortaleció el campo de estudio de la pedagogía a partir de una mirada crítica derivada de la lectura de Foucault, de los pedagogos y otros autores.

Por otra parte, veintiún documentos revisados se clasificaron en la dinámica de lo ideal. En la revisión se establece como característica que resalta la validez del ideal democrático, además de enunciar que es importante y necesaria la educación ética para la formación ciudadana; uno de los argumentos, para expresar estas ideas, es la crisis de valores o los retos que propone el contexto actual de la sociedad. Algunos de los documentos proponen hacer un examen a las leyes para revalidar el ideal

democrático desde la Constitución como es el caso del artículo de Andrés Armando Ramírez (2011) *Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana* en el que se propone justificar un plan de estudios general y obligatorio desde la concepción de formación ciudadana derivada de los artículos 41 y 67 que sirven como parámetro para la fundamentación, la temática y la metodología de una escuela de ciudadanía.

En esta misma línea pero tratando de definir los componentes ideológicos del MEN para las competencias ciudadanas, el artículo *Aportes desde la Sociología Jurídica a la construcción de modelos educativos de formación ciudadana* de Carlos Perea Sandoval (2014), el cual identifica en los estándares de competencias ciudadanas una apuesta ética que integra elementos de la sociología de Durkheim, la psicología de Freud, la epistemología genética de Piaget, el desarrollo moral de Kohlberg, y la comunicación de Habermas para propiciar nuevos modelos de educación ciudadana.

Algunos de los documentos buscan identificar complementos a los ideales democráticos como es el caso de la consideración de una ética del cuidado como quedó consignado en las memorias del *Congreso la educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (2005). Otros documentos proponen posturas éticas a partir de la pedagogía de autores como complementos al ideal democrático, su forma de abordar la formación ciudadana, su vigencia o nuevos ideales[11]. Algunos trabajos también referencian la voz o la experiencia de los estudiantes para leer sus imaginarios, sus representaciones, o contrastar los desajustes entre el ideal y la realidad. Otros documentos fortalecen los valores democráticos en la escuela a partir de la justificación teórica de algunos autores con su reflexión ética y pedagógica.

[11] En este sentido el artículo de Carlos Alfonso Páez (2017) *Sujeto, ética y formación. En la senda de Bajtín*, que propone una perspectiva dialógica que sitúa la educación en el ámbito ético de encuentro con el otro y la cultura. Otro ejemplo es el artículo *La formación ética y política en la mayéutica y en el método emancipador: un análisis comparativo entre el primer Alcibíades y el maestro ignorante* de Karol Daniela Poveda Sandino y Nathalia Suárez Fajardo (2014), en el que se hace comparación entre dos autores y determinar si existen fundamentos esenciales en cuanto a la formación ética y política del sujeto que trasciendan en el tiempo.

A partir de la entrada "prácticas, ciudadanía y escuela" se seleccionaron, a nivel nacional, en total cincuenta y cuatro documentos de los cuales veintisiete se clasificaron en la dinámica de lo ideal y veintisiete en la dinámica de la operatividad. La mayoría de los documentos clasificados en la dinámica de lo ideal son tesis de grado. Las características del conjunto de los documentos oscilan entre comprender la realidad contemporánea o entender los retos y desafíos de las prácticas pedagógicas, de la escuela.

Resalta, entre los documentos revisados, la lectura o relectura de las competencias ciudadanas, para interpretar las concepciones que están detrás de lo denominado como formación ciudadana como se hace en la tesis de maestría de Vélez (2014) que rastrean las concepciones y teorías que están de fondo en los planteamientos curriculares oficiales a partir de la influencia y comparación con el autor Guillermo Hoyos Vásquez quien fue interlocutor en los noventa en Colombia sobre este asunto. Así como el desajuste entre las políticas del MEN y las prácticas escolares. Entre estos documentos, figura el análisis de experiencias como el periodismo[12] en la escuela como mediación de la formación ciudadana; así como la lectura de los conflictos como oportunidad para mejorar la convivencia escolar y el aula como espacio de aprendizaje y ejercicio de ciudadanía[13]; o la búsqueda de valores como la paz.

Varios trabajos dan énfasis a las prácticas pedagógicas relacionadas con la formación ciudadana en una escuela particular para resaltar las experiencias y las representaciones, ejerciendo como una especie de verificación del cumplimiento de las políticas nacionales. Otra de las tendencias es la de generar conciencia como mecanismo de apropiación, legitimación y de promoción de la formación

[12] La tesis de Brither Peña Sopo (2016), *Formación y ejercicio de la ciudadanía en la escuela a través de la mediación pedagógica. Periodismo estudiantil*, presenta esta experiencia trabajada en las clases de ciencias sociales de una institución educativa con ejercicios periodísticos.

[13] Un ejemplo de esto es el artículo de Juan José Cantor Jiménez (2018), *"Aula-ciudad": una apuesta para pensar la convivencia y la ciudadanía en la escuela* estudio con el que se busca contribuir a la convivencia escolar a partir de aprendizajes en el marco de la formación en competencias ciudadanas a partir de las prácticas pedagógicas implementadas

ciudadana. Resalta en estos aspectos el estudio de casos y experiencias como un mecanismo para focalizar las prácticas en la escuela.

El resto de los documentos, de esta entrada, a nivel nacional, están clasificados en la dinámica de operatividad. Se caracterizan por hacer énfasis en estudiar las subjetividades que se producen en las escuelas. Además de las prácticas se explora por los saberes relacionados con la ciudadanía. De estos estudios, algunos documentos hacen énfasis histórico por medio periodizaciones. Por otra parte, algunos documentos exploran escenarios diferentes a la escuela como la ciudad, en el que se estudian las formaciones de subjetividad en periodos específicos.

Entre ellos se destaca especialmente Javier Saénz que dedicó esfuerzos al estudio de ciudadanía relacionados con la escuela y con la ciudad (especialmente con los gobiernos de Bogotá). Sus estudios describieron dispositivos que funcionaron en las dinámicas de la ciudad y que pueden seguir aún en el presente. Además, propone el estudio de las prácticas de sí como estudio de las subjetividades en espacios escolares y extraescolares. A partir de Javier Saénz retomo el concepto de prácticas formativas como herramienta conceptual de análisis. También destaca los trabajos de Ruth Amanda Cortés quien, a partir de su acercamiento a Olga Lucia Zuluaga, propuso estudiar el trasfondo de las reformas del sistema educativo colombiano a partir de lo que denominó prácticas de ciudadanización, también hizo un estudio de la subjetividad a partir de los manuales de civismo en Latinoamérica y un balance histórico de la educación ciudadana en Bogotá. Los documentos de este conjunto hacen una lectura crítica desde la subjetividad, las relaciones de poder, las prácticas de saber, la funcionalidad, los resultados. En este sentido también se devela límites y dificultades del sistema educativo a partir de un lenguaje histórico descriptivo.

En cuanto a los estudios locales, en la ciudad de Cali se seleccionaron dieciocho documentos de los cuales todos se clasificaron en la dinámica de lo ideal, siendo la mayoría tesis (algunas de pregrado).

Sus características incluyen estudios de la influencia o concordancias de un pensador con el documento de competencias del MEN; estudios que aportan estrategias, experiencias para mejorar el ethos ciudadano o la apropiación del ideal democrático. Un ejemplo de esto es el artículo de Palta (2015), *Educación para la ciudadanía: una apuesta para la transformación social*, en el cual se hace una reflexión sobre el compromiso político que acompaña el quehacer educativo de consolidar una ciudadanía consciente, lo que posibilita la transformación social.

El trabajo que realicé en la maestría en filosofía entra en este tipo de esfuerzos, dado que persigue o busca sustentar precisamente ideales ciudadanos que alimenten y hagan posible la vida social presente (Vargas Betancourth, Elementos de una teoría de ciudadanía en Charles Taylor, 2016). El trabajo se enfocó en determinar a partir del autor Charles Taylor desde un ámbito filosófico, elementos antropológicos que puedan ayudar a sustentar consensos morales(ética) que materialicen un proyecto de ciudadanía(político), lo cual no es una formula universal, sino algo que depende o se tramita en cada sociedad.

En otros de los documentos revisados, también se proponen estrategias para mejorar situaciones de convivencia[14], o la apropiación de las competencias ciudadanas[15], o de los mecanismos de participación ciudadana[16]. Incluye también propuestas teórico-pedagógicas como complemento al ideal

[14] Es el caso de la tesis de maestría de Angulo Banguera (2017) que centró sus esfuerzos en diseñar situaciones didácticas como estrategias que puedan formar subjetividad, generar aprendizaje, en relación con el cuidado del medio ambiente, lo que hace parte de la competencias ciudadanas y la convivencia. En la tesis de pregrado de Chacón Duque & Velasco Escobar (2017) el esfuerzo apuntó a diseñar estrategias pedagógicas que se materializaran en el proyecto transversal de convivencia escolar de acuerdo con el contexto escolar de la institución.

[15] La tesis de pregrado en ingeniería de Rueda Samper y Otálora Beltrán (2019) presenta los beneficios para el desarrollo de las competencias ciudadanas del pensamiento sistémico como formación transversal en la Universidad Autónoma de Occidente, así como en los colegios asociados a esta universidad resultando un fortalecimiento implícito de estas competencias a partir de una mirada holística de la realidad social.

[16] En este sentido Artunduaga Arias (2019) en su trabajo *Mecanismos de participación ciudadana, ¿construcción para la democracia?* Examina los mecanismos de participación de la Constitución política de Colombia y su pertinencia o idoneidad en el propósito de construir ciudadanía y sociedad. En un sentido similar el trabajo de Caracas (2012) examina el proyecto gestores de ciudad como un mecanismo de formación y participación ciudadana, sus implicaciones políticas y sociales durante la primera administración de Jorge Iván Ospina para juzgar si fueron realmente espacios formativos democráticos a

democrático como la tesis de maestría de Carvajal Méndez (2013), trabajo en el que se asume la educación desde la dimensión ético-política, que implica una transformación de los espacios democráticos sociales y comunitarios a partir de la exploración de la pedagogía liberadora y social de la mano de Paulo Freire.

En este grupo de documentos se encontró trabajos sobre el análisis de representaciones sociales[17] o la imagen de civismo, los cuales podrían sustentar un trabajo más descriptivo, sin embargo su intencionalidad es recuperar un ideal social de ciudadanía, de alguna época en particular, en la que Cali es reconocida como capital del civismo como es el caso de la tesis de pregrado de Aristizabal García & Quintero Caicedo (2017); este trabajo indaga sobre las hipótesis de perdida del valor y reconocimiento de una imagen de ciudad, haciendo un proceso de comprobación o verificación, para reconfirmarla por medio de entrevistas a expertos y dar paso a sugerencias de la recuperación de la imagen a traves del marketing. También se presentan experiencias de aprendizaje y servicio[18] como estrategia de formación ciudadana.

De acuerdo con lo revisado, en el contexto local es adecuado configurar una línea de investigación basada en la dinámica de la operatividad de la formación ciudadana. A partir de los documentos revisados se puede inferir que a nivel local hace falta explorar elementos históricos del

---

partir del análisis de entrevistas. Todo esto confrontado en principio con un marco teórico sobre la formación ciudadana y la participación democrática. En este sentido, el trabajo es como una especie de verificación del ideal democrático en el caso de esta administración.

[17] En el sentido de representaciones sociales la tesis de pregrado de Espinosa (2012) presenta una indagación sobre la manera de representarse la formación ciudadana de los maestros. Indagación que se hace a través de relatos, discusiones focales y dibujos proyectivos en un contexto de marginalidad para subrayar precisamente la importancia de la educación en los procesos de formación ciudadana y en consolidar constructos colectivos. Estas representaciones las podemos interpretar en nuestra perspectiva como ideales que se construyen y comparten desde la comunicación, desde la cultura, desde los significados compartidos, desde las relaciones intersubjetivas.

[18] Las experiencias de aprendizaje -servicio son descritas como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado, en el que los participantes se forman al involucrarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

desarrollo de la formación ciudadana y ética, así como el análisis de las relaciones y subjetividades de las escuelas entre otros elementos más descriptivos.

La comprensión de la ética

En la revisión bibliográfica, independientemente de la dinámica (de lo ideal o de operatividad) en la que se puede haber clasificado, existen documentos que se refieren de manera directa a la ética, lo cual permite analizar cómo plantean su compresión y su análisis en la escuela. De este modo el punto de la comprensión de la ética pasa a ser otro referente de revisión del material.

La ética aparece en estos documentos referida a unos valores, principios o postulados, que deben mediar las acciones y relaciones de los sujetos, que se relacionan en el ámbito escolar; en este sentido algunos documentos refieren la ética como mediación de la convivencia escolar o social. Al hablar de esa convivencia, la ética es referida como un pensamiento que soporta ideas o valores como el pluralismo, la inclusión, la participación, justicia, que caracterizarán seguidamente a los ciudadanos atendiendo a un contexto particular, como lo urbano o a una identidad como la latinoamericana; la ética señala un deber ser a partir de la justificación de unos valores. Mas específicamente, algunos documentos relacionan la ética con valores asociados a la democracia o a los derechos humanos, comprendidos como las directrices o coordenadas de la formación ciudadana.

Por otro lado, en algunos documentos revisados la ética es referida como un discurso que determina o constituye sujetos, para que obren de determinada manera, para que obedezcan unas disposiciones o se autorregulen, se gobiernen a sí mismos, se constituyan ciudadanos.

La ética, en los documentos revisados, es también referida como los pensamientos que marcan diferentes posturas sobre cómo fundamentar y explicar la moralidad del ser humano. Por tanto, desde este punto de vista, hay varios caminos u horizontes éticos para construir moralidad, ciudadanía.

Además, la ética es también presentada como una disciplina especulativa, diferente a las disciplinas científicas, pero que en la actualidad se reconoce sus vínculos con la educación y la pedagogía. En este sentido algunos trabajos han avanzado a afirmar que la educación es un acto ético por lo que los vínculos de lo ético y pedagógico son evidentes o hay una suerte de identidad.

Los documentos referidos a la ética en relación con la escuela y específicamente a la formación ciudadana, tienen diferentes ponderaciones o consideraciones que pueden ayudar a configurar un estado de la cuestión. Para ello, se presenta brevemente algunos de estos documentos.

En 1991 Carlos Ernesto Noguera (Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico) estableció que, durante esta época, desde hace algunos años, se ha venido insistiendo en el ámbito académico sobre los vínculos entre pedagogía y ética a pesar de ser saberes diferentes (la ética de carácter especulativo). A partir de su reflexión mostró que esos vínculos ya estaban presentes en Herbart desde la concepción de *interés* como proyecto ético. Esto significa que la educación no se reduce a la transmisión de conocimientos, sino que forma el carácter y el *interés* que se relaciona con el círculo de ideas que nacen de los sentimientos y propician los modos de obrar; por lo que el maestro busca ensanchar el *interés*, ampliar ese círculo de ideas que conforman el carácter moral.

La educación tiene según esto en última instancia un fin ético, que no se identifica con una normalización moralizante, sino con un gusto estético o apreciativo en términos de valor, lo que aprobamos y desaprobamos. Esta perspectiva ética se diluyó con la incorporación de modelos psicologistas en la educación, con la escuela activa, donde el interés se entendió como un mecanismo para la producción efectiva de conocimiento. Este texto devela que la reflexión académica, empezó a reconocer nuevamente a la ética como saber vinculado a la educación, en contraposición a una influencia psicologista de la educación que se limitaba a la consideración de lo cognitivo. Esta reflexión

académica justamente se da en el contexto histórico del movimiento pedagógico[19], en el que la figura del maestro es resignificada en contraposición a una visión tecnocrática de la educación.

En el 2005 Carlos A Botero (La formación de valores en la historia de la educación colombiana) hace un recorrido histórico sobre la formación en valores referida, especialmente, a la educación superior desde los tiempos de la Colonia. En este trabajo el autor hace el recuento y la periodización, considerando principalmente las orientaciones éticas y la formación axiológica, o los valores que se enseñaban en Colombia. En este documento la orientación ética es interpretada como las intenciones que están presentes en la educación, en la conciencia que busca formar, para promover determinadas acciones en la sociedad. Queda de manifiesto implícitamente que toda educación es intencional, comprende una ética y unos valores. Dentro de su periodización ubica el resurgimiento de la ética en el ámbito académico sólo hasta inicios del siglo XXI. El periodo precedente es calificado como crisis de valores, de 1960-1999, y está caracterizado por el desarrollo de una educación tecnocrática neoliberal. Sin embargo, llama la atención que no hay un reconocimiento del movimiento pedagógico en Colombia como referente de la vinculación entre ética y pedagogía.

En el mismo año Martha Palacio Avendaño (Ética filosófica en Colombia. 1990-2000) describe desde un punto de vista filosófico las tendencias éticas que circulaban en la última década del siglo XX. La interpretación que hace de los autores colombianos conduce al rastreo de tres tendencias de la ética: la deontológica, teleológica y la nihilista. Las fuentes de la corriente deontológica son Habermas, Karl-Otto Apel, Rawls y Kant, apuntando hacia la construcción de una ética cívica a partir de normativas, la comunicación y consensos. La tendencia teleológica invoca a Kant, Zubirí y autores comunitaristas para señalar puntos como la contingencia, la autorrealización y la felicidad como referentes de la

[19] El movimiento pedagógico en Colombia está asociado a un trabajo sindical, popular y académico para generar cambios en los modelos educativos y en el papel del maestro, entre 1982 hasta 1998 aproximadamente

construcción de ciudadanía. Esta tendencia es interpretada como complementaria a la deontológica. La tendencia nihilista es relacionada a partir del pensamiento de Foucault, por medio de la reflexión de su obra, los autores plantean una ética no normativa desde una concepción del cuidado de sí, de lo intolerable. En suma, la autora nos conduce a pensar que la ética cívica desarrollada en Colombia en esta época es principalmente deontológica para fundamentar el ideal democrático y de los derechos humanos. La ética es vista como pensamiento que propone y justifica una moralidad, que influencia la formulación de políticas educativas.

El libro de Jairo Hernando Gómez Esteban (Aprendizaje ciudadano y formación ético-política, 2005) por su parte, propone la tesis que uno de los grandes problemas de este tipo de formación es la polisemia o confusión conceptual y metodológica, lo que produce una indiferenciación entre moral, ética, política, democracia, paz, derechos humanos y conceptos asociados, y promueve indiferencia, actitudes de rechazo, escepticismo hacia la formación ético-política. Este texto confronta los efectos de una mala relación entre ética y pedagogía, entendiendo la ética como algo más que un conocimiento por transmitir.

Otro documento que refiere la ética, relacionada con la práctica educativa, es el de las memorias del Congreso la educación desde las éticas del cuidado y la compasión de la Pontificia Universidad Javeriana (2005), en el que se pensó la ética como la formación de un determinado ethos, o una forma común de vida. El ethos democrático es el que ha propuesto la constitución de 1991 y se ha desarrollado en una educación cívica o formación ciudadana, pero debe complementarse con el ethos del cuidado que fortalece el desarrollo humano. Este ethos del cuidado se entiende desde una dinámica afectiva-espiritual, y desarrolla sus postulados académicos con Nel Noddings desde lo femenino, que plantea la relación de cuidar y ser cuidado; asi como de Leonardo Boff que relaciona el cuidado con el amor

sanador y la compasión. Estos planteamientos pasan a identificar ética y pedagogía, dado que el ethos tambien habla de un tipo de relación y de prácticas del Maestro con el estudiante.

En 2006 Tayron Alberto Achury Torres en su tesis de Grado (La enseñanza de la ética en el ámbito escolar: Una aproximación histórico hermenéutica en el marco de la legislación educativa Colombiana) propone una vista panorámica del concepto ética en la escuela a partir de las leyes, aunque reconociendo hallarlo bajo otras denominaciones como moral, cívica, competencias ciudadanas y valores entre otros. Su hermenéutica de las leyes y del contexto apunta a hacer énfasis en cómo lo político determinó lo educativo.

También encontramos el artículo de Zoila Rosa Franco Peláez (¿Porqué la evaluación en el medio educativo debe ser ética para un desarrollo verdaderamente humano?, 2008) en el que argumenta la importancia ética de la participación del estudiante en la evaluación en ámbitos universitarios, partiendo del problema de la omisión de los principios y postulados éticos en la evaluación educativa, para sustentar los procesos de autoevaluación. En el artículo de María Graciela Calle Márquez (Formacion en valores: una alternativa para construir ciudadanía, 2007) se hace un posicionamiento a partir de un contexto histórico de la crisis de valores, argumentando la necesidad de formar en valores para fortalecer la formación ciudadana en el marco de los ideales democráticos, pero buscando elementos auténticamente latinoamericanos que potencien la formación ético-política.

Otro documento revisado es el libro *Ética, política y ciudadanía* (2009) que es una compilación de varios artículos de diferentes autores y que entre sus capítulos se dedica especial atención a la ética y la educación ciudadana. En este texto hay varias miradas al problema ético vinculado a la ciudadanía pasando por cuestiones de la fundamentación de la moralidad a la búsqueda de complementos al ideal democrático. En el 2010 la tesis de grado de Sandra Milena Londoño y Javier Mauricio Mejía Cruz (El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa Acción Cultural Popular (1947-1958))

estudiaron cómo impactó este programa en la educación de los campesinos construyendo un ideal nacional entorno a la religión y a la modernización configurando unas subjetividades.

En 2012 el libro C*oncepciones del maestro sobre la ética* (Martín Gallego, Pájaro Muñoz, & Suárez González, 2012) presenta una investigación empírica sobre cómo conciben la ética los maestros reconociendo diversas tendencias o posturas de autores clásicos. Sin embargo, todo esto se entiende para justificar su importancia en su formación como fortalecimiento del ideal democrático y de los derechos humanos. En el mismo año el artículo *la formación política, ética y ciudadana: un asunto de todos* (Echavarría & Quiroz Posada, 2012) presenta los resultados de un estudio de jóvenes universitarios explorando sus enunciaciones y justificando teóricamente la importancia de este tipo de formación.

En 2014 el trabajo de grado de Karol Daniela Poveda Sandino y Nathalia Suárez Fajardo (La formación ética y política en la mayéutica y el método enmancipador: una analisis comparativo entre el primer alcibiades y el maestro ignorante) presentó la comparación y hermenéutica de estos autores con respecto a la relación ética y pedagogía. A partir de esto justifica lo que consideran los fundamentos de la formación ética y política y su importancia dado que estructuran sujetos.

En 2015 la tesis de maestría de María Pastora Giraldo Veloza (Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en IED aulas colombianas San Luis-centrooriente de Bogotá) se presenta el estudio de los discursos que configuran la subjetividad ética entre 1998 y 2012, como prácticas discursivas que se constituyen en prácticas corporales que, en su conjunto, buscan producir sujetos éticos, que se gobiernen a sí mismos, que se constituyan como ciudadanos, se relacionen con los demás y establezcan una relación respetuosa con el medio ambiente que los rodea.

También en 2015 la fundación Compartir publicó un estudio con la Universidad Javeriana (Características de la educación ética en Colombia) donde caracterizan las propuestas de experiencias

significativas de los maestros de ética y valores mostrando sus propósitos comunes, los cuales se refieren a la promoción del ideal democrático y de derechos humanos, en este documento reconoce que una de las preocupaciones presentes en el área de ética entre otras, son las de carácter religioso.

En 2017 el artículo de Cristian Andrés Zapata Vélez (La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría "maestro como intelectual transformativo") se hace un contraste entre los lineamientos curriculares para la enseñanza de ética, con el ideal de maestro como intelectual, defendido por Henry Giroux. Hace énfasis en cómo hay un planteamiento desde esta propuesta curricular de un posicionamiento fortalecido del maestro como intelectual.

En 2018 el artículo de la ponencia de Amparo Novoa Palacios (Una educación ética para la formación ciudadana) justifica por medio del concepto teórico de formación y ciudadanía la importancia de este tipo de educación. En 2020 el artículo de Ignacio René Uribe López (Ética urbana. la construcción de un êthos ciudadano) propone fortalecer la construcción de una ciudadanía fundamentada en el ideal democrático con valores como pluralidad, la participación y la justicia.

Estos textos que refieren la ética en el ámbito educativo como se subrayó al inicio ponen el énfasis en una comprensión de la ética como sustentadora del ideal democrático y de los derechos humanos por lo que buscan fundamentarlo, justificarlo, mirar sus desajustes con la realidad, sus fracasos y limites, corregirlos o mirar las experiencias exitosas.

Algunos documentos ponen su énfasis en la operatividad, esto es una comprensión de la ética como estructuradora de la realidad social, en valores, en las subjetividades que produce, siendo la ética el pensamiento que busca configurar esas subjetividades o una especie de orientación que explicaría cómo funcionan esos modelos educativos. Otros documentos presentan la ética como la orientación

teórica de fondo asociada a autores, pero también con la práctica pedagógica, rastreable cualitativa y empíricamente.

Estudios referidos al periodo

De los textos seleccionados en la revisión algunos documentos plantean una periodización de trabajo similar a la que se propone en este estudio. En primer lugar, como se referenció el artículo de Palacio Avendaño (2005) que estudia la cuestión desde una perspectiva filosófica, mostrando las tendencias de la ética a partir del manejo de autores filosóficos, lo que se rastrea tambien en las leyes. Este periodo de estudio se justifica por el rastreo de material bibliográfico que dio pie a hacer esa selección.

En segundo lugar, Deicy Hutado Galeano en el artículo *Un balance a la formación de ciudadanía desde el tercer sector:1990-2002* (2007) se centra en los programas desarrollados por las ONG en Medellín, Antioquia, en medio de contextos conflictivos, examinando las prácticas y la acción política para determinar sus límites y posibilidades en estos contextos. El periodo es justificado porque en la década de los noventa se desarrollaron diferentes programas y estrategias de este tipo.

En tercer lugar dos textos de Ruth Amanda Cortés Salcedo, quien en *Educación ciudadana y escuela en Bogotá: balance historiográfico 1985-2007* (2011) y *Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia 1984-2004* (2012) presentan, desde una perspectiva histórico pedagógica, un estudio de educación ciudadana escolar, como una práctica discursiva en la que se buscaron configurar unas subjetividades, a partir de lo que denominó la autora como prácticas de ciudadanización. Cortés plantea cómo se fue consolidando el horizonte ético por medio de dos órdenes: el jurídico y moral para instaurar un régimen de prácticas de ciudadanización en el que la idea de ciudadano se asocia al emprendimiento y a la responsabilidad de sí mismo. El periodo escogido se

justificó porque durante este tiempo se produjo una verdadera ‘explosión’ de discursos sobre una crisis de valores relacionados con la profundización de la violencia, y la violación sistemática de los derechos humanos.

El trabajo de Cortés proporciona herramientas conceptuales que se pueden usar en el contexto de Cali para ver las particularidades y regularidades. Pero el concepto de prácticas formativas de Javier Sáenz es considerado como principal referente de análisis, dado su carácter abarcador permitiendo el examen de las prácticas y sus efectos; este concepto puede incluir la noción misma de prácticas de ciudadanización.

Campo Conceptual

Este estudio se contextualiza en un saber, en una territorialidad de conceptos, de problemas comunes. Esto nos ubica en el campo de la pedagogía y de la historia de la pedagogía, o en la historia de las prácticas pedagógicas. La pedagogía es un saber que se practica y a su vez es una disciplina que abarca la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999).

La pedagogía

La noción de campo nos saca de la denominación disciplinar, y nos propone, la pedagogía como nodo de relaciones entre las disciplinas, ciencias, saberes (Echeverri Sánchez & Zambrano Gutiérrez, 2013), lo cual nos pone en una comprensión inter-transdisciplinar que ubica a la pedagogía en el plano de las ciencias sociales. El campo de la pedagogía tiene como características la posibilidad de reconfigurar la idea de maestro, la pedagogía misma, la educación (Echeverri Sánchez & Zambrano Gutiérrez, 2013) apartándose de la reducción de lo meramente instrumental; estudia la diversidad de métodos de enseñanza de las ciencias o disciplinas como saber, su historia; estudia la historicidad misma

de la pedagogía como disciplina y la adecuación social de los saberes en las diversas culturas (Zuluaga, 1999). El campo de la pedagogía remite a los juegos, relaciones, intersecciones, disputas y tensiones en las que está la pedagogía, el maestro, la educación desplegada en sí misma, con el afuera, las relaciones de fuerzas, de poder (Echeverri Sánchez & Zambrano Gutiérrez, 2013).

Al utilizar en la propuesta la noción de campo de la pedagogía, no se acude a una narrativa que denuncia la hegemonía de lo disciplinar, ni se construye una historia interdisciplinar apelando a la historia disciplinar, sino que se ubica la pedagogía en un estado nodal, abierto e inconcluso de relaciones disciplinares (Schaffer, 2013). La historicidad de la pedagogía no es la construcción de un imperialismo disciplinar sino el rastreo en la historia de las diversas tradiciones, de las diversas relaciones disciplinares que reflexionan sobre la educación, los diversos enfoques y métodos desarrollados, no considerados como evolutivos sino crítico -reflexivos, que refieren al presente interpelando las prácticas.

Como conceptualización de sí misma y reconfiguración desde el maestro, la pedagogía pasa por relacionarse con el campo de la filosofía, pero esto no se confunde con la pretensión, de otras ciencias y disciplinas, de hacer conceptualizaciones sobre la educación, instrumentalizando y reduciendo el saber pedagógico al método de enseñanza. Como estudio de relación de sujetos, maestro, estudiante, la pedagogía es ética, en el sentido de reflexión de la libertad, del cuidado de sí y de la afección al otro. La pedagogía en cuanto estudio de las normas, comportamientos y códigos, de las prácticas formativas es un tratado moral. En cuanto estudio aplicado del poder es también política. Por tanto, la pedagogía no es un campo cerrado, que se entienda en una circularidad, sino que se despliega hacia afuera para develar lo que es.

Dentro de este campo de la pedagogía, este estudio pone énfasis en la práctica pedagógica (noción trabajada por el Grupo de Historia de la Práctica pedagógica), que permite considerar diversas posibilidades de análisis de las relaciones entre institución, sujeto y discurso, en el campo de la

pedagogía. El concepto de práctica implica una teoría, una reflexión o una filosofía de la acción que fundamente su alcance y su sentido. La práctica: *Es la relación entre discursos, instituciones y acciones sobre los sujetos, y acciones sobre los discursos para fijar modos de gobernar y de controlar las conductas* (Quiceno, Re-escribir las prácticas pedagógicas, s.f, pág. 5). A partir de las nociones de acción y práctica, de inspiración Foucaultiana, Zuluaga ha construido la siguiente noción de práctica pedagógica como la articulación entre institución, sujeto y discurso:

> …al abordar el análisis de un discurso y de su práctica (práctica pedagógica), en su condición de saber (modalidad del análisis), la delimitación del sujeto de saber (el maestro) y del saber apropiado, no se puede plantear por fuera del saber (la Pedagogía), porque ella involucra tanto al sujeto de saber, como al saber mismo. Esta aprehensión nos permite especificar los procesos de institucionalización del saber (Zuluaga, 1999, pág. 13)… los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan prácticas pedagógicas; y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas, de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. (pág. 17).

La práctica pedagógica es una herramienta de análisis que permite acceder en el campo de la pedagogía, al saber pedagógico como discurso, al poder dentro de unas relaciones institucionales y al sujeto. Quiceno propone pensar la práctica pedagógica no sólo desde la práctica discursiva, sino también desde el hacer, desde las prácticas de sí. Hay que pensar la práctica pedagógica desde “el afuera” (Quiceno, s.f, pág. 2). El estudio de la práctica pedagógica pasa entonces por los tres campos propuestos por Foucault (saber, poder, subjetividad); aunque la Pedagogía es un saber que se piensa a sí mismo, un

campo intelectual en relación con otros campos, tiene discursividad o enunciados, visibilidad (instituciones, sujetos con roles específicos, una organización), existe también unas relaciones de fuerzas, de afectos (afectar o ser afectado), de resistencias, un gobierno de los otros; así como existe también unas prácticas de sí como formas de subjetivación.

Está definición busca integrar más claramente los tres ejes Foucaultianos, sin embargo, según Quiceno se puede distinguir dos modalidades de la práctica: la referida a los saberes y otra a las instituciones. Esto conduce a identificar una modalidad específica que es la práctica docente (referida a lo institucional: reglas, normas fijadas por el Estado, la sociedad y la Iglesia para determinar el ideal de educador)[20] y una modalidad más amplia que es la práctica pedagógica (con el saber pedagógico: discursos sobre el sujeto, la institución y los fines de la educación) (Quiceno, s.f, pág. 5).

Esta distinción de Quiceno permite entender que la práctica pedagógica es más amplia que la práctica docente porque involucra el saber pedagógico y su relación con otros saberes, que se preocupa por el ser que educa, el educado, los sujetos, sus relaciones, su historia, lo institucional, y no se reduce a las determinaciones normativas Estatales sobre el ejercicio docente. En palabras de Zuluaga:

> Provisionalmente, considero la práctica pedagógica como noción metodológica que designa:
>
> 1. Las relaciones entre saberes, sujetos e instituciones.
> 2. Los dispositivos pedagógicos tanto teóricos como prácticos utilizados en los niveles de enseñanza infantil, primaria y secundaria.
> 3. Una pluralidad de nociones y conceptos pertenecientes a diversos campos de saber para educar, enseñar y formar a través de la memoria activa del saber pedagógico.

[20] Quiceno distingue en el concepto práctica lo que se refiere a los saberes y a las instituciones

4. Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan las prácticas pedagógicas.
5. El entramado de tensiones y relaciones de saber y de poder para llevar a cabo la producción de subjetividades del maestro y del alumno.
6. Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica a partir de las relaciones que establece con la sociedad, la cultura y los campos conceptuales de la pedagogía.
7. Las posiciones de sujeto que demandan al maestro las distintas tradiciones pedagógicas.
8. El lugar donde el maestro produce saber pedagógico a partir de la relación entre la experiencia, la cultura y los campos conceptuales de la pedagogía (Martínez Velasco, 2019).

Ambas posiciones, tanto la de Zuluaga como la de Quiceno buscan ilustrar la amplitud y la riqueza de la práctica pedagógica. Desde la óptica de Fayad (s.f) reconocer la riqueza de la práctica pedagógica es además hacer un giro pedagógico, que implica apuntar a una educación que respete la diversidad cultural, o a una educación propia, que surge del mundo cultural propio sin rastros de colonialismos[21]. Considerando este concepto de manera general, en este estudio, se entiende que, la práctica pedagógica se constituye en una práctica formativa, pero esto no significa que toda práctica

[21] Fayad desde una epistemología de la frontera y el decolonialismo rescata los saberes ancestrales, como conocimientos y prácticas no reconocidas por el colonialismo intelectual y el racialismo, busca generar una forma escuela que corresponda a las identidades y contenidos de los Pueblos Indígenas (Fayad Sierra, s.f, pág. 2). Hace un cuestionamiento a la forma escuela y su tratamiento para las comunidades indígenas desde la pertinencia, que es un modelo universal y homogeneizante (Fayad Sierra, 2015, pág. 122). Los grupos étnicos han tomado conciencia de esta dominación cultural y vieron en la educación un mecanismo de resistencia frente a la dominación histórica padecida por sus poblaciones (Fayad Sierra, 2018, pág. 1). Para ello es necesario fundamentar una política de reconocimiento que permita a los pueblos indígenas tener autonomía para construir sus "propios currículos" y "metodologías" de acuerdo con el idioma, tradiciones culturales, cosmovisiones. Es un proceso que se ha venido gestando desde los reconocimientos a los pueblos indígenas que están presentes en la Constitución Política de Colombia de 1991. Los saberes ancestrales y la espacialidad son parte necesaria de esos currículos y permiten salir de la lógica de la racialidad en la educación dado que poseen su propia filosofía que puede hacer diálogo con saberes globales. Hace posible revalorizar las *tradiciones entre cosmovisión - ley de origen - ciclo de vida - idioma-pensamiento de cada Pueblo Indígena se mantenga, se recupere y aporte en la diferencia cultural* (Fayad Sierra, s.f, págs. 8-9). Es una propuesta que parte de la relación con la naturaleza, con el espacio o el territorio, con la riqueza de lo comunitario, hace ciencia no de la ciencia sino de la relación con natura. Por ello cobra especial significado los ciclos de la vida que *aparece como un elemento de trascendencia en los pueblos indígenas porque marca parte de los comportamientos que se explican con las cosmovisiones* (Fayad Sierra, 2015, pág. 121).

formativa sea pedagógica. Las prácticas formativas es un concepto más abarcador y amplio que permite leer diferentes realidades. Lo pedagógico se focaliza en espacios escolares relacionados con prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero por fuera de la escuela o la universidad hay otros espacios formativos que no son de la forma escuela, son extraescolares; aunque muchos de esos espacios están escolarizándose o pedagogizándose[22]. Dentro de ese universo de prácticas formativas en la realidad social se puede especificar una modalidad que se puede reconocer como *formación ciudadana.* La *formación ciudadana* es un escenario formativo más amplio en el que la escuela solo es un lugar formativo, pero no el único, por lo que otras instituciones como la familia, las ONG, comunidades, o la ciudad misma son espacios de formación ciudadana y en cada uno de ellos se desarrollan prácticas formativas.

La formación

El concepto de formación está asociado a la producción[23]. Es un acto de determinación, definición, que a su vez tiene una finalidad. Para Sáenz el concepto de formación se ha antropologizado descuidando la acepción más amplia que implica la producción de materialidades como objetos, sujetos, pueblos, saberes.

> Lo primero que habría que aclarar es porqué usar, como propongo, el término formación (bildung) y no otros posibles, como por ejemplo educación, pedagogía o aprendizaje, así como el sentido que se le da a este término. Retomo dos elementos de su primera acepción en alemán,

[22] Estas afirmaciones se realizan como lectura o interpretación de los aportes hechos por el doctor Javier Sáenz en abril de 2020 en el seminario de Investigación del Doctorado Interinstitucional en Educación sobre las prácticas formativas, prácticas de sí y contraconductuales. El Doctor Saénz trabajó en el proyecto de investigación: "Prácticas formativas por fuera de la escuela", proyecto auspiciado por Colciencias y desarrollado por el grupo de investigación "Gobierno, subjetividades y prácticas de sí", del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia, y el grupo "Diverser" de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con la asesoría de Gabriela Diker, rectora de la Universidad Nacional General Sarmiento de la Argentina.

[23] Relaciono el concepto de Sáenz con la teoría hilemórfica de Aristóteles dado que las materialidades se comprenden en relación con su forma o determinación. Desde ese punto de vista la formación es un proceso de determinación a una materialidad en el que se produce sustancias, seres, objetos que hoy ampliaríamos al mundo social, sujetos, grupos. La teoría de la causalidad podría aplicar también en esta concepción de formación porque permitiría precisar tanto causas como explicación de su funcionalidad u operatividad como efectos.

> que como lo señala Vierhaus se puede rastrear a los místicos del siglo xiv: “producir y dar forma” (que incluye autoproducirse y darse forma) y el desenvolvimiento de las fuerzas humanas (Vierhaus, 2002, pp.8-11). Con el propósito de evitar una posible antropologización e individualización del concepto (característica de los conceptos de educación, pedagogía y aprendizaje) adiciono una acepción que posiblemente es más contemporánea: la formación como creación o configuración no sólo de sujetos individuales, sino también de grupos sociales, colectivos, escenarios, instituciones, naciones, saberes, materialidades, etc.
>
> Entendido así, el concepto de formación tendría un sentido más abarcador que otros conceptos, dentro del cual cabrían una pluralidad de modalidades formativas: la pedagogía, la instrucción, la enseñanza, la capacitación, el entrenamiento, el aprendizaje, la disciplina, el gobierno, entre otras. Y también tendría un sentido más potente que otros conceptos, puesto que hace posible preguntarse por los efectos más intensos de las prácticas sobre los sujetos (Sáenz, 2022, pág. 14).

Las prácticas formativas abarcan muchas modalidades de formación y permiten hacer un análisis de sus efectos introduciéndonos en la microfísica de las relaciones. Las modalidades de formación según Sáenz se pueden tipificar en la formación directa e indirecta, dirigida o autodirigida, escolarizada o desescolarizada, pedagogizada o despedagogizada, en el tipo de relación entre formador y formado, en la relación de saberes y experiencias, del aprendizaje (pág. 60-61).

Las prácticas formativas incluyen la práctica pedagógica, prácticas de gobierno, prácticas de saber, prácticas de sí, entre otras, y producen efectos entre los cuales podemos encontrar las resistencias y contraconductas (Sáenz, 2022, pág. 27). Las prácticas formativas vistas como prácticas que involucran el poder, las relaciones de poder, contienen la posibilidad de resistencias entendidas desde Foucault (1998) como elemento de enfrentamiento presente en dichas relaciones, diseminadas en la red de

relaciones *con más o menos densidad en el tiempo y en el espacio, llevando a lo alto a veces grupos o individuos de manera definitiva, encendiendo algunos puntos del cuerpo, ciertos momentos de la vida, determinados tipos de comportamiento* (pág.118*)* que estratégicamente podrían posibilitar una revolución. Un tipo particular de resistencia son las contraconductas que según Foucault (2006) *son movimientos cuyo objetivo es otra conducta, es decir: querer ser conducidos de otra manera, por otros conductores (…), hacia otras metas (…), a través de otros procedimientos y otros métodos* (pág. 225*).*

Por consiguiente, las prácticas formativas son una noción amplia que permite hacer una lectura de la realidad social en general y, en específico, permite leer la formación ciudadana en el contexto escolar de manera focalizada en el área de ética. Esas prácticas están configuradas dentro de un orden que les da sentido y que se denomina dispositivo formativo.

El dispositivo formativo

La formación ciudadana en Colombia ha funcionado bajo nombres diversos, marcando que existen continuidades en un lugar de enunciación como lo es la ética. La formación ciudadana es un dispositivo formativo que requiere una analítica de las prácticas formativas y sus relaciones de fuerzas, con un dominio específico. La noción de dispositivo es un concepto Foucaultiano que permite agrupar un conjunto de elementos, prácticas, mecanismos heterogéneos, lo discursivo y lo no discursivo, las redes de relaciones y sus fuerzas dinámicas determinadas por su funcionalidad, sus efectos queridos o no queridos, sus reajustes. Elementos que se condicionan mutuamente, cambian en su intensidad y disposición, y se presentan como estrategias de las relaciones de poder.

Como maestro hago parte de estas relaciones de fuerzas en la escuela y me relaciono con los estudiantes con propósitos formativos. Sin embargo, desde la práctica aparece la sensación de que no es suficiente el hacer parte del sistema escolar y funcionar como se espera. Se hace necesario un ejercicio

de comprensión de la práctica, de lo que se hace para configurar un sentido; pero más allá de la comprensión se hace necesario conducirse a una analítica, que permita generar, a partir de la práctica, una actitud crítica y elaborar juicios y transformaciones al interior mismo de la escuela, o al menos resistencias que posibiliten nuevas expresiones. Develar diversas concepciones y expresiones de la formación ciudadana y ética en la escuela, así como resistencias y contraconductas, que reconfiguran las fuerzas que vienen de la formación ciudadana.

Dadas estas características como dispositivo de formación ciudadana se requiere un tratamiento especial. Implica desde el proceso de la investigación **vaciarse** de consideraciones comunes de lo que se entiende como formación y relaciones de fuerzas como poder (cfr. Foucault, 1998, págs. 50-51) para acercarse a estas prácticas y así poder hacer una analítica de la formación ciudadana. Por ejemplo, vaciarse de:

- La exclusión: Significa pensar que la noción de formación excluye las relaciones de fuerzas o de poder y se entiende, no como determinación sino, como un proceso solamente de enseñanza aprendizaje, o se equipara a aprendizaje[24].
- La reducción: la formación ciudadana reduce las relaciones de fuerzas solo a lo referente al aprendizaje de las normas de convivencia y a la participación ciudadana, al saber.
- La lógica: La formación ciudadana se piensa en un modelo de lógica asociada al cumplimiento de leyes o a su ejecución.
- La unidad: se piensa el dispositivo formativo como un sistema unificado unidireccional (de arriba a abajo) y no se percibe la multiplicidad de expresiones en las prácticas formativas que se dan en distintos niveles como de abajo arriba u otras direcciones, en la micropolítica.

[24] Saénz nos ayuda a construir este vaciamiento dado que su concepto de formación y prácticas formativa es concebido desde las relaciones de poder como producción o fabricación (Sáenz, 2022, pág. 20)

Es importante vaciarse de estas consideraciones porque de lo contrario la formación ciudadana se analiza de un modo limitativo. Lo cual expresaría unas prácticas y unas relaciones de fuerzas limitadas en sus capacidades y cíclicas en su accionar. Estarían asociadas solo al aprendizaje de unos conocimientos que se enuncian como normas, y la relación que efectuaría solo sería la de obediencia. Pongo la atención sobre esto porque en esta lógica se podría inscribir la escuela como institución, el maestro como sujeto que forma y la ética como saber. Esto no permitiría analizar las tácticas y estrategias de dichas relaciones de fuerzas. La apuesta, en suma, es estudiar este dispositivo en el marco escolar delimitado de la ética.

Preguntas y Objetivos

¿Por qué esta investigación? La formación ciudadana y la ciudadanía son campos de trabajo que han suscitado muchas reflexiones en la actualidad. Estas reflexiones y análisis se han orientado a proponer opciones de ciudadanía, configurando escenarios y orientaciones políticas diversas, alternativas a las determinaciones Estatales. De manera especial, nos acercamos al funcionamiento y operatividad de la formación ciudadana a partir de la escuela, desde el lugar que ocupa la ética en un momento de la historia. No es mi objeto hacer un trabajo, desde una filosofía política que instrumentalice el saber pedagógico, sino trabajar desde la práctica pedagógica; esto busca reconocer las realidades históricas, sociales y culturales, así como las relaciones de fuerzas presentes en las instituciones escolares, en los sujetos y en los saberes.

La investigación se propone indagar sobre la pregunta: *cómo emerge la ética en la escuela colombiana y sus relaciones con la formación ciudadana en la última década del siglo XX*. Esto tiene como trasfondo una serie de cambios y reformas en la educación, que han llevado a posicionar dentro de la escuela a la ética como una disciplina escolar y simultáneamente como área transversal. Inaugurando un discurso en el que la ética aparece de manera explícita en vinculación con los propósitos de

formación ciudadana, de calidad de la educación, haciendo énfasis en la promoción de los Derechos Humanos y el ideal democrático como nueva fuente de la moralidad ciudadana.

En el devenir histórico se han presentado cambios en las denominaciones de la formación ciudadana. Entre el siglo XIX y el siglo XX, se pasó de la denominación Instrucción Cívica hasta la actual formación ciudadana relacionada con las competencias ciudadanas. En medio de estas denominaciones la influencia religiosa marcó un papel importante asociando la "formación ciudadana" con valores y prácticas de la moral cristiana. La incursión del discurso de los Derechos Humanos consolidó en la última década del siglo XX, una propuesta de formación ciudadana laica, y para ello la ética en el escenario escolar juega un papel importante para la consolidación de una moral civil.

El objetivo principal de esta investigación es analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000. Esto requiere específicamente: Reconstruir y examinar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela que emergen desde la ética, a partir de la microfísica de las relaciones en las escuelas oficiales de Cali. Caracterizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela que emergen desde la ética, las continuidades y discontinuidades, los escenarios y sujetos. Y problematizar el dispositivo de formación ciudadana que se enuncia desde la ética a partir de sus efectos.

Para estudiar la emergencia de la ética en la escuela y su vínculo con la formación ciudadana, considerada como práctica formativa en la escuela, hay que analizar e identificar los discursos del campo pedagógico y educativo indagando de manera más específica ¿Cuáles son las condiciones de procedencia y emergencia de la ética en la escuela? ¿cuáles son las relaciones de fuerzas que actuaron en dicha emergencia? ¿cómo las prácticas formativas de formación ciudadana vinculan la ética? ¿Cuáles son los posibles discursos que dan soporte a la ética y su vinculación con la formación ciudadana?

¿Cómo se ve modificado el juego de esas relaciones de fuerzas en las prácticas de formación ciudadana en términos, de sujeción, de debilitamiento, de resistencias, contraconductas? ¿cuáles son sus efectos?

Algunas reflexiones

La formación ciudadana es un asunto de estudio que se ha venido desarrollando dentro de diferentes campos de investigación, entre los cuales, nos ubicamos en el campo de la educación y pedagogía como nodo de disciplinas y saberes, en el que a partir de los sujetos, prácticas e instituciones se examina la realidad social.

Aunque la formación ciudadana es central en la educación, dicha formación no ocurre única o exclusivamente en el espacio escolar. La formación ciudadana configura un dispositivo de formación más amplio que se configura en la realidad social desde diversos actores, instituciones y prácticas y no funciona de manera homogénea, sino que está determinada por el juego de relaciones, de tensiones y de fuerzas que lo configuran de acuerdo con el contexto social e histórico.

Los estudios de formación ciudadana han adelantado análisis que han mostrado cómo las sociedades fundamentan sus concepciones de ciudadanía en ideales sociales, arraigados en principios éticos. Parte de esos estudios hacen un rastreo filosófico de esos ideales, o una fundamentación desde diversos autores del significado de esos ideales, o de la propuesta de nuevos ideales que marcan una ruta ética y política de la ciudadanía. Otros estudios hacen un análisis que examina si los ideales sociales se aplican realmente en las prácticas, si corresponden a las concepciones e imaginarios sociales de los sujetos, como una suerte verificación del ideal con la realidad.

Por otra parte, hay estudios que han construido un camino que no parte de los ideales sino de la descripción de las realidades, de su funcionamiento y operatividad, alejados de la preocupación de verificar correspondencias. Estos estudios han apuntado a centrarse en los juegos de relaciones, en las

fuerzas y tensiones que hay presentes en las prácticas, instituciones y sujetos a partir de los cuales se rompe la lógica unitaria y unidireccional de la formación ciudadana, visualizando diversidades y particularidades.

En los estudios se observa que la ética aparece con diferentes comprensiones o versiones, con una estrecha relación con los procesos formativos de la educación y con la pedagogía. La ética es vista como una disciplina especulativa de la filosofía, es un estudio sobre la fundamentación de la moralidad humana; por otro lado, es comprendida como los valores y principios que median las relaciones y las acciones humanas; en este sentido es comprendida como parámetros de comportamiento para la convivencia social. La ética es usada como discurso configurador de la formación ciudadana buscando determinar las acciones y relaciones de los sujetos. Sin embargo, no se ha establecido, cómo en la historia se ha ido fortaleciendo y emergiendo ese discurso para que en Colombia se haya fortalecido y tenga cada vez más preponderancia.

Los estudios con similar periodo de indagación en Colombia coinciden en focalizar las décadas de finales del siglo XX e inicios del siglo XXI como relevantes para la investigación, mostrando puntos de ruptura que señalan la introducción de líneas filosóficas que influenciaron la formulación de la formación ciudadana; cambios de orientación en la formación ciudadana extraescolar asociada a gobiernos, a otras instituciones sociales; y cambios en la formación ciudadana escolar desde las prácticas con una orientación ética. La línea de estudio de la formación ciudadana y ética escolar permite seguir profundizando las particularidades de los casos para determinar las fuerzas y tensiones presentes en las dinámicas escolares y sociales, que configuran las realidades. Se hace necesario en los estudios fortalecer el examen del papel de la ética como articulador de la formación ciudadana.

Al estudiar la formación ciudadana en la escuela se optó en consecuencia partir del concepto de formación y de las prácticas formativas como forma amplia de abordar esta realidad, abarcando

diversidad de prácticas incluido lo pedagógico. Esta opción está asociada a la exploración de la ética entendida como estrategia de formación del carácter en la educación, como formación moral que busca determinar comportamientos, acciones y relaciones desde una óptica de civilidad.

Capítulo 2: Cuestiones Metodológicas

Los aspectos metodológicos de esta investigación se construyen a partir de las herramientas y conceptos que ofrecen varios autores y disciplinas. La investigación es de carácter cualitativa, sociohistórica, en el campo de la educación; busca explicar y construir sentido a partir de la emergencia de la ética en la escuela colombiana.

Desde el ámbito sociohistórico los conceptos de Foucault se utilizan para mirar la historia con un enfoque desde el saber, el poder y la subjetividad, analizando el archivo desde la práctica discursiva y no discursiva (visibilidad) con una aproximación genealógica. Como reflexión crítica desde la contemporaneidad (Agamben, 2011), se ven los problemas contemporáneos como una corriente, que reúne una diversidad de acontecimientos, discursos, prácticas, de reflexiones y análisis que permiten leer la historia de manera inédita (Agamben, 2010) (Fendler, 2000). Se trata de mostrar en un proceso de análisis cómo funcionan en la actualidad los conceptos, tradiciones, prácticas, señalando las continuidades, transformaciones, rupturas y los nuevos espacios de reflexión.

Podemos ver lo contemporáneo en un sentido anacrónico como lo que está en desconexión con una época, en desfase temporal pero que pertenece a la verdad de nuestro tiempo (Agamben, 2011, pág. 18). Por ello, aunque no inscrito en nuestro tiempo lo dibuja, está presente o lo anticipa. En este sentido podemos ser contemporáneos de Sócrates o Platón, aunque el desfase temporal sea muy grande.

En un segundo sentido lo contemporáneo es el tiempo del individuo y el tiempo colectivo histórico. Hay una fractura o distancia entro lo individual y colectivo; el individuo es el nuevo tiempo que busca darle sentido al tiempo colectivo (Agamben, 2011, pág. 20). Por tanto, la pregunta por la historia se entiende como el intento individual de darle sentido a la existencia y su conexión con un sentido colectivo, lo cual es una tarea según Agamben casi imposible.

Un tercer sentido de lo contemporáneo es la capacidad de ver la oscuridad del presente. La oscuridad nos incumbe y es digna de interpretación porque no es separable de las luces[25]. La mirada del investigador se dispone de manera relativa para percibir los problemas (Foucault, 2013, pág. 103). Lo que permite analizar, cómo las conceptualizaciones, las prácticas, tienen como sustrato ideologías, que pueden marcar fines, y estrategias.

El papel del historiador en consecuencia cambia porque no es solo tomar un relato histórico, es también comprenderlo y analizarlo desde todas las concepciones posibles, diferentes a las pautas normativas o ideologías dominantes (Foucault, 2013, pág. 102 y 105). Los regímenes de verdad producen posiciones en que se instituye una relación entre moral, prohibición, en formas de gobierno (Foucault, 2009). Las otras expresiones luchan hasta hacer rupturas públicas que provocan paulatinamente los cambios sociales. Además de ver la Oscuridad es necesario ver las luces tenues que se alejan como las estrellas en el firmamento. En este sentido Agamben sugiere que nuestra percepción en medio de las oscuridades permite ver presencias e influencias más o menos distantes que hay que identificar porque irrumpen en la oscuridad para transformarla (Agamben, 2011, págs. 23-24).

En este sentido, la aproximación genealógica a la que nos referimos es una interpretación y adecuación del método genealógico de Foucault como forma de estudiar y analizar la historia. Más que acontecimientos lo que este estudio pretende es estudiar las prácticas desde una mirada genealógica. La mirada de la genealogía no busca el origen, sino la procedencia y la emergencia (Foucault, 1979) alejándose de una historia esencial de las cosas, para referirse más a una historia efectiva buscando el

[25] Este modo de ver la historia puede estar presente en Foucault por ejemplo en el texto la inquietud por la verdad, al referirse a la forma de estudiar la homosexualidad. Su estudio se enfoca en la turbación, en la forma como la cultura reacciona ante las prohibiciones, ante las prácticas no reconocidas; y en el régimen de verdad reconocido por su uso, práctica y aplicación. En el contexto de las prohibiciones y de la falta de reconocimiento se construye a la par luchas por tramitar derechos y reconocimientos (2013, págs. 112-113).

sentido histórico en los azares y las singularidades; es un saber en perspectiva de lo continuo y lo discontinuo, como efecto de las tensiones. Como lo expresa el mismo Foucault:

> Entstehung designa más bien la emergencia, el punto de surgimiento. Es el principio y la ley singular de una aparición (…) La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis de la Entstehung debe mostrar el juego, la manera como luchan unas contra otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aún más, la tentativa que hacen --dividiéndose entre ellas mismas—para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento (…) La emergencia es pues, la entrada en escena de las fuerzas; es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro, cada una con el vigor y la juventud que le es propia (…)Mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento (Foucault, 1979, págs. 15-16)

En consecuencia, la noción de emergencia se entiende como un modo de acercarse a la historia desde las fuerzas, luchas y tensiones que están en juego y que configuran un objeto. Desenredar la madeja de fuerzas, luchas, tensiones en las que surge una práctica es posible a partir de un ejercicio descriptivo de las relaciones en las que acontece y confluye. Este ejercicio descriptivo se concretiza en la confluencia de las prácticas formativas como concepto y noción metodológica, con el que se describen dimensiones del objeto, abriendo el abanico de posibilidades para estudiarlas. Esto da una gran potencia en su examen especialmente en este caso asociado a la escuela:

> 1) una dimensión de conceptos y objetos de saber tanto propios como apropiados de otras disciplinas y saberes; 2) una dimensión acerca del estatuto, la posición y las características de los sujetos formadores; 3) una dimensión teleológica acerca de los fines de la formación; sobre lo que se puede esperar de dicha formación; 4) una dimensión prescriptiva sobre cómo formar y

> aprender; sobre el tipo de procedimientos, tecnologías, métodos o estrategias para formar y aprender; 5) una dimensión "práctica" sobre lo que efectivamente se hace al formar; 6) una dimensión de examen de sus relaciones con otras prácticas- políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras-; 7) una dimensión de reflexividad sobre las prácticas formativas. (Sáenz, 2022, pág. 45)

A partir del reconocimiento de las dimensiones de las prácticas formativas se estudia su desarrollo en la escuela, determinando sus relaciones y tensiones en el periodo de estudio. Para ello se establece una rejilla de análisis que permite focalizar el discurso en cuanto a sus enunciados y a su lugar de enunciación; se hace una caracterización de las prácticas formativas, los escenarios y sujetos; el análisis de los efectos de esas prácticas y sus tensiones contrastado con documentos del contexto como documentos institucionales, la prensa, el saber erudito. Estas dimensiones son utilizadas en esta investigación como categorías descriptivas articuladas con la pregunta y los objetivos de la investigación.

Para esta investigación, se desarrolló como fases:

Fase preparatoria: Se hace el proceso de selección del objeto de estudio a partir del cual se hace una revisión bibliográfica para precisar aún más el objeto. Se plantean elementos del diseño de la investigación para la consolidación del proyecto de investigación concretando la problematización, el escenario con la muestra específica, el periodo, el archivo. Se definen los instrumentos de recolección de información y se prevén consentimientos informados para el manejo ético.

Fase de trabajo de Campo: Se accede al campo de investigación para recoger la información, a partir del instrumento para la recolección de experiencias, de personas que participaron en el proceso de formación y se determinan los documentos de archivo pedagógico complementarios.

Fase analítica: Se hacen diversos análisis de la información recogida, a partir de las rejillas de análisis de las prácticas formativas, del contraste documental, con ayuda de los instrumentos de análisis diseñados, del programa ATLAS.ti, y se establecen unos resultados a partir de los mismos.

Fase informativa: se consolida un informe de la investigación para presentar y publicar los resultados.

A continuación, se hace alusión a los elementos que delimitan la muestra de análisis que esta referida a un periodo, a un escenario, y a un archivo consolidado para la investigación con algunos de los instrumentos generados. Por último, se presentan las categorías de investigación con la manera que se operacionalizaron.

Periodo

La última década del siglo XX es decisiva para el dispositivo de formación ciudadana en Colombia, porque durante este periodo se consolida un tipo de prácticas de formación ciudadana en el que la ética es un lugar de enunciación. Comparativamente este periodo es significativo porque tiene un sentido de conexión con las determinaciones de finales del siglo XIX, en las que a partir de la constitución de 1886 y el Concordato se decidieron políticas educativas que determinaron la orientación de la educación ciudadana en el siglo XX. De la misma manera las determinaciones del periodo escogido son las que están determinándonos desde finales del siglo XX, hasta lo que llevamos del siglo XXI.

En la última década se enfatiza en el discurso de los derechos humanos, el ideal democrático y la paz. Los cambios políticos generaron en todos los niveles una reacomodación de las relaciones de fuerzas en específico con relación a las prácticas formativas en la escuela. En este periodo el contexto histórico nacional y local marcado por diferentes sucesos como el conflicto armado, las negociaciones

de paz exitosas y fallidas, el paramilitarismo, la apertura económica, la globalización, el fenómeno de la droga, los fenómenos de violencia y justicia social, el desplazamiento y la migración, determinaron e influenciaron los abordajes de las diferentes prácticas formativas de formación ciudadana, dado que los discursos posicionaron este asunto como estrategia para abordar las diferentes problemáticas entendidas como una crisis ética, de valores (Cortés Salcedo, 2012), política, asociada a las violencias y desigualdades que vivía el país y que ponen en cuestión la idea de ciudadano. Pero, ante todo, una estrategia derivada de los esfuerzos de paz y los nuevos consensos políticos materializados en la Constitución Política de 1991 que empiezan a exigir unas estructuras de formación diferentes.

Los sucesos que están de trasfondo en el periodo muestran al fin de cuentas la crisis de la idea de ciudadano, de la soberanía, del Estado y sus instituciones. Son un marco que pone en evidencia la crisis de la meta institución del Estado y sus dispositivos institucionales encargados de la producción y reproducción de su base subjetiva: el ciudadano (Lewkowicz, 2004), en el que la escuela es una de estas instituciones. Lo que hace necesaria la Constitución como esfuerzo sobre la marcha de reorientar su concepción y sus prácticas a una que integre las diversidades, legitime la soberanía del Estado, y revitalice sus instituciones.

El ciudadano en el Estado nación es formado en una conciencia nacional, con la idea de igualdad bajo la ley, para delegar los poderes soberanos (como pueblo o comunidad política) en el Estado a través de la representación y para el progreso; para delegar por medio de la representación el ciudadano requiere la educación (pág. 21) al educar sus capacidades. Así mismo, la historia y la construcción de un pasado común es en esta educación el medio para cohesionar las diversidades de los pueblos en un pueblo o comunidad política que permita ejercer la soberanía.

En este periodo la idea de ciudadano, de soberanía, de Estado, es puesta en cuestión porque las violencias y desigualdades sociales confrontan la idea de una igualdad bajo la ley, evidencian que

existen privilegios sociales, económicos y una falta de soberanía del Estado para atender estos asuntos; el conflicto armado confronta la idea de la soberanía del Estado y cuestiona la representación, dado que los actores armados no se reconocen en el sistema de representación y permite ver las discrepancias y desatenciones regionales; aparecen otras historias no incluidas, subversivas, que visibilizan las diversidades y fragmentan la historia hegemónica de un pasado común. El paramilitarismo evidencia la crisis de las instituciones que resultan insuficientes o desbordadas en su capacidad de ejercer soberanía. El progreso económico es puesto en cuestión dado que la economía globalizada confronta el desarrollo económico interno.

La crisis del Estado nación como meta institución regulatoria afecta por consiguiente sus instituciones, entre las que encontramos la escuela por lo que el discurso de la Constitución buscó consolidar sobre la marcha, una rediseño del Estado frente a las problemáticas del periodo, que exigía una formación ciudadana que refundara las prácticas formativas en un marco de ideales renovados. Cabe mencionar que durante el periodo en el ámbito universitario se empiezan a construir discursos referentes a la ética y política que empiezan a determinar los ideales de formación ciudadana (Palacio Avendaño, 2005) los cuales influyen en el ámbito nacional, e influyen en las concepciones que determinan las prácticas formativas de la escuela; así mismo, Colombia empieza a participar como país de estudios y mediciones sobre la formación ciudadana que influyen también en las concepciones de las prácticas formativas, como el Estudio Internacional de Cívica entre 1994 y el 2000 (Ortiz Jiménez & Vanegas Useche, 2002).

Esto indica que se configura un contexto en el que la formación ciudadana cobra especial relevancia. Este contexto está caracterizado por fenómenos sociales y económicos que fueron determinando e influyendo en la formación ciudadana. Sin embargo, se abordan como un contexto general que sirve como marco contextual al desarrollo de la investigación, desde una selección

metodológica, por lo que no se profundizarán, dado que la centralidad de la tesis se da en las prácticas formativas de ciudadanía y ética.

El conflicto armado

La formación ciudadana como configuración de una concepción de ciudadanía que se desarrolla en la comunidad y los espacios de actuación política se ve fracturada ante las tensiones y debilidades de la organización democrática, así como la realidad de contextos de violencia y conflicto armado. No es suficiente el promover conocimientos y actitudes cívicas, por lo que empieza a cobrar relevancia para la formación ciudadana desarrollar entornos y ambientes democráticos, pacíficos que garanticen el desarrollo personal de los individuos, la satisfacción de derechos y necesidades, y la construcción de una unidad e identidad nacional, así como la legitimidad de la representación política.

En Colombia ha existido un conflicto armado interno desde la época del frente nacional, que ha sido un trasfondo importante de la formación ciudadana, que se caracterizó por el surgimiento de diversos grupos guerrilleros y paramilitares, finalizado el frente nacional; así mismo, ingresa a esta dinámica de conflicto los carteles de droga de Medellín y Cali. En los años noventa, después de algunos acuerdos y negociaciones, algunas fallidas, persisten esta multiplicidad de actores que incluye la delincuencia común, aunque algunos grupos guerrilleros negociaron acuerdos, otros persistieron he incrementaron su influencia en el país. La ciudad de Cali ha sido golpeada durante el conflicto armado colombiano a través del tiempo. En Cali se han presentado sucesos como secuestros masivos, ataques a la fuerza pública por medio de artefactos explosivos entre otros, que pueden marcar una influencia en diferentes aspectos sociales entre ellos lo educativo. Existe un registro de siete incursiones guerrilleras en la zona de Pance, que involucran a la zona media alta, entre 1991 y 2003. El Frente 30 de las FARC, llegó a controlar, desde 1991 hasta el año 2000, la parte alta de Pance (Medina-Vargas, Bolaños-Martínez, & Barón, 2019).

Por ejemplo en 1995 una guerrilla atacó la estación de policía en el sector de Pance (El Tiempo, 1995); en 1996 hay reportes de violencia de la guerrilla en Cali en Pance (El Tiempo, 1996) (Medina-Vargas, Bolaños-Martínez, & Barón, 2019); el 30 de mayo de 1999, en una pequeña capilla en construcción, la María, al sur de Cali fue escenario de un secuestro masivo de 194 personas que acudían a una celebración religiosa (El País, s.f.) (Centro nacional de memoria histórica, 2019).

Después del año 2000 se presentaron también otras situaciones directas en Cali con relación al conflicto armado. El 11 de abril de 2002, en pleno centro de Cali sucedió el secuestro de 12 diputados de la Asamblea departamental del Valle del Cauca (Centro nacional de memoria histórica, 2018); en el 2006 en el barrio el Vallado se presentó la detonación de una bomba frente la estación de policía (El tiempo, 2006); en 2008 se realizó un ataque al palacio de justicia de Cali por medio de un artefacto explosivo (El país, 2008).

En la actualidad, Cali es escenario de reparación para víctimas del conflicto, restitución y acompañamiento, entre otros después de las negociaciones de paz con el grupo guerrillero Farc-ep de 2016, dentro de la etapa de posconflicto con este grupo; sin embargo, persisten otros frentes que movilizan diferentes problemas sociales, violencias, y siguen alimentando la situación de conflicto como el grupo guerrillero ELN, los grupos disidentes, los grupos delincuenciales y narcotráfico.

Todas estas situaciones derivadas del conflicto interno generaron intereses y discursos en el que la formación ciudadana, a través de procesos educativos, se configuró en una de las principales estrategias de estabilización, de pacificación, que posibilitara la superación de las confrontaciones y de la violencia.

Las negociaciones de paz exitosas y fallidas

La formación ciudadana ha recibido influencia de los diferentes esfuerzos de paz en la historia nacional, dado que fueron introduciendo la necesidad de configurar ciudadanos que aprendan a resolver las diferencias y controversias de modo pacífico, a partir de dinámicas de diálogo y negociación. Lo cual implica reconocer las diferencias, las diferentes versiones de historias y verdades, y buscar caminos de inclusión y reconciliación.

En Colombia han existido diferentes esfuerzos de paz los cuales a través del tiempo se han caracterizado por tener problemáticas que han obstaculizado el logro de alcanzar acuerdos definitivos o la solución a los temas de fondo que alimentan el conflicto interno. La primera de las dificultades por las que han pasado los procesos de paz en Colombia tiene que ver con el paso de grupo ilegal a partido político porque todos los que intentaron conformarse como alternativa de poder, no lo lograron. En segundo lugar, el tema de la violencia en contra de los miembros de grupos que intentan la paz ha sido una constante. Otra de las dificultades es la falta de voluntad política de los diferentes actores del conflicto, así como la parcialización de las negociaciones, es decir que se negocia con un grupo y no con todos; así lo asegura Gutiérrez Loaiza (2012) presentando un estado de arte de los estudios sobre las diferentes negociaciones de paz en Colombia.

Estas negociaciones fueron momentos de expectativa nacional que en los contextos educativos dieron en su momento un espacio de calma y reflexión para adelantar los procesos educativos sin la preocupación de la confrontación. En Cali esta experiencia ha sido más indirecta dado que los espacios de confrontación han sido mayoritariamente en los espacios rurales. Sin embargo, estos procesos de paz fallidos o exitosos alimentaron una conciencia de la necesidad de paz, así como de educar a la ciudadanía en temas de paz, en derechos humanos y convivencia. Es por eso por lo que durante las últimas negociaciones se estableció en el 2014 y 2015 la cátedra de Paz con el propósito de formar bajo los principios rectores del reconocimiento del otro, la formación de pensamiento crítico, el conocimiento

de sí y la construcción de democracia. Sin embargo, su aplicación es cuestionada dado que ya existen los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, del Ministerio de Educación Nacional por lo que no se observa su necesidad para algunos autores (Vásquez-Russi, 2020). Esto podría indicar que su existencia es de un carácter más simbólico en la coyuntura de las negociaciones.

Figura 1

Procesos de paz en Colombia

Gobierno	Período	Resultados
Gustavo Rojas Pinilla	1953-1957	Proceso de paz con las Guerrillas Liberales.
Frente Nacional	1958 - 1974	Conformación del Frente Nacional como parte del proceso de paz.
Belisario Betancur	1982-1986	1984. Tregua de cese al fuego con las FARC. 1985. Se rompe el proceso por el asesinato de uno de los jefes del M-19.
Virgilio Barco	1986-1990	1990. Desmovilización del M-19.
Cesar Gaviria	1990-1994	1991. Desmovilización parcial del Ejército Popular de Liberación — EPL— y del Quintín Lame. 1991-1992. Diálogos de paz en Cravo Norte (Colombia), Caracas y Tlaxcala (México) entre el gobierno y miembros del ELN, las FARC y el EPL, agrupados en la Coordinadora Guerrillera Simón Bolívar (CGSB). 1992. Ruptura del proceso por asesinato del ministro Argelino Durán, secuestrado por el EPL.
Ernesto Samper	1994-1998	Intento fallido de diálogo con ELN y EPL.
Andrés Pastrana	1998-2002	1999. Mesa de negociación en el Caguán, entre el gobierno y las FARC. 2002. Ruptura del proceso por el secuestro del congresista Eduardo Gechem.
Álvaro Uribe	2002-2010	2005. Acercamientos del gobierno al ELN, desmovilización de paramilitares.
Juan Manuel Santos	2010-2014 y 2014-2018	2012-2016. Proceso de Paz, gobierno de Santos y FARC.

Nota. Imagen tomada del estudio *el Proceso de Paz en Colombia: dos pasos adelante, un paso atrás* (Aya Smitmans, 2017). Fuente: Biblioteca Virtual del Banco de la República, Colombia.

En el periodo de estudio se observa el antecedente de diversos procesos de negociaciones que fueron determinando y abriendo pasó a la Constitución de 1991 como un gran acuerdo de paz, que, entre muchos otros aspectos, centró la discusión de la educación en la formación ciudadana que promueve la consolidación de la paz. Los esfuerzos de paz siguieron durante todo el periodo, y posterior a él, como un reclamo y necesidad, derivada de la conciencia instalada de la paz como un derecho a partir de la Constitución. Esto a su vez está relacionado con la búsqueda de un marco regulatorio del Estado más amplio que garantice la diversidad y legitime la representación política destituida a partir del alzamiento en armas, dando al ciudadano renovada confianza en las instituciones.

El paramilitarismo

En Colombia tomó fuerza el paramilitarismo desde la década de 1980, como estrategia contrainsurgente alimentada por una filosofía anticomunista, por la violencia política, la corrupción y la influencia extranjera, que afectó las estructuras del poder estatal, de tal modo que se configuró políticas estatales que dieron paso a un proceso de proliferación del paramilitarismo y se dio un proceso de unificación en las Autodefensas Unidas de Colombia AUC que permitió su posterior desmovilización. De acuerdo con Velásquez Rivera (2007):

> En los años ochenta, en el contexto de la política de paz impulsada por el presidente Belisario Betancur Cuartas (1982-1986), los militares, la derecha y los narcotraficantes consideraron que el Estado había otorgado ventajas inadmisibles a las organizaciones subversivas y desde su perspectiva ideológica e intereses se consideraron obligados a asumir la defensa del establecimiento y para ello impulsaron, crearon y financiaron grupos paramilitares como estrategia contrainsurgente, entre ellos: Muerte a Secuestradores (MAS), el Escuadrón de la Muerte, Muerte a Abigeos (MAOS), Castigo a Firmantes o Intermediarios Estafadores (CAFIES), el Embrión, Alfa 83, Prolimpieza del Valle del Magdalena, Tiznados, Movimiento

> Anticomunista Colombiano, los Grillos, el Escuadrón Machete, Falange, Muerte a Invasores, Colaboradores y Patrocinadores (MAICOPA), los Comandos Verdes, Terminador, Menudos, Justiciero Implacable, Mano Negra y Plan Fantasma,18 los Grises, Rambo, Toticol, los Criollos y Black Flag,19 entre los más conocidos.

El crecimiento del paramilitarismo vino acompañado de acuerdos entre civiles, empresarios, narcotraficantes con militares o exmilitares que tenían la intención de exterminar la insurgencia. Un ejemplo de esto lo encontramos en la historia reconstruida del Bloque Calima de las AUC que involucra específicamente la ciudad de Cali a través del cartel de droga de los Rodríguez Orejuela:

> A partir de ese momento se consolidaron iniciativas de exterminio social en el Valle del Cauca, que agrupaban a integrantes del llamado Cartel de Cali y de las fuerzas de seguridad del Estado, dedicadas a la persecución de delincuentes comunes y presuntos simpatizantes o milicianos de organizaciones guerrilleras como el M-19 que tenían presencia en Cali y los municipios aledaños. Una de las contribuciones voluntarias así lo describió “estos grupos eran prácticamente militares retirados y militares activos que trabajaban en conjunto con el Cartel de Cali, con los Rodríguez Orejuela, con el BIT39, con el B2 de aquí de Palmira, del Batallón Codazzi, ellos se encargaban de hacer limpiezas sociales y de hacer limpieza de todo lo que era miembros de la UP y todo lo que representara guerrilla” (Centro Nacional de Memoria Histórica , 2018).

Estas alianzas promovieron múltiples asesinatos, masacres y desplazamientos en la región que movilizaron diferentes problemáticas sociales en la ciudad de Cali. Aún después de la desmovilización paramilitar bajo el gobierno del presidente Álvaro Uribe, en Cali la violencia continúa debido a la conformación de bandas criminales procedentes de estos grupos y del nexo con el narcotráfico.

La formación ciudadana se relaciona a partir de estas influencias derivadas del paramilitarismo durante el periodo, por un lado, con discursos relacionados con la seguridad que construyen una concepción ciudadana caracterizada por una lectura de confrontación, miedo, de defensa e intolerancia, pero también discursos de pacificación caracterizados por una lectura de concertación en medio de las diferencias y de la necesidad de finalizar las violencias. Por otro lado, se afecta la formación ciudadana porque el impacto del paramilitarismo, de hecho, pone en entre dicho, destituye (en términos de Lewkowicz y Corea en *Pedagogía del aburrido)* la fuerza y soberanía del Estado, y sus instituciones, lo que contradice la conciencia nacional que se buscaba formar en los ciudadanos.

El fenómeno de la droga

La proliferación de las drogas ilícitas y su consumo masivo fueron derivados de las problemáticas sociales de la segunda guerra mundial y la guerra de Vietnam en la que la reacción de los jóvenes estadounidenses, al lado de miles de soldados repatriados, optaron por la generalización del consumo como repudio a la guerra. A través del hipismo se generó una contracultura de repudio a las estructuras de poder que exigió cada vez más estos consumos. Desde los años sesenta empieza aparecer en el radar de producción Colombia como mayoristas de marihuana sin intervenir en las redes de distribución norteamericana. Con la incursión de la cocaína al mercado norteamericano a finales de los años setenta y el descenso de la marihuana (Atehortúa Cruz & Rojas Rivera, El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos, 2008) empieza a generarse una cultura de narcotráfico en Colombia especialmente en ciudades como Cali y Medellín. En este contexto Jaime Caicedo “el grillo” uno de los primeros narcotraficantes colombianos empieza a generar redes de distribución desde sur américa que lo llevaron a acumular riqueza y a invertir en la ciudad de Cali en negocios de rumba. Su muerte violenta simbolizó también el inicio de las confrontaciones entre narcotraficantes.

Después los hermanos Gilberto y Miguel Rodríguez Orejuela incrementaron su poder a partir del narcotráfico y conformaron lo que sería conocido como el "Cartel de Cali". Junto con los narcotraficantes de Medellín…

> … captaron en el propio Estados Unidos lo que podría ser la profesión más lucrativa del mundo y de la época. Testigos de las actividades adelantadas por Griselda Blanco, la primera dama del tráfico ilegal de marihuana y drogas en Estados Unidos a principios de los años setenta, comprendieron que la cocaína sería el producto del futuro. La diferencia del precio de venta de la droga en Estados Unidos con el precio de su compra en Colombia y Sur América era abismal. Todo era asunto de llevarla de un país a otro, y a ello podrían dedicarse con esmero (Atehortúa Cruz & Rojas Rivera, El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos, 2008).

Por un lado, esto favoreció el crecimiento de estos negocios ilícitos en Colombia, pero potenció la violencia porque posteriormente el enfrentamiento entre carteles de la droga para acaparar la riqueza del negocio, así como las rutas del narcotráfico, generó fuertes enfrentamientos, guerras y terror, en el que fueron ingresando a estas disputas los grupos guerrilleros y paramilitares. La guerra que se dio entre los carteles de Medellín y de Cali, favoreció el crecimiento de los carteles del norte del Valle que fueron construyendo también alianza con los paramilitares.

Se estableció un orden social basado en la "limpieza social", y de asesinatos selectivos, que buscaba aniquilar la influencia guerrillera, de los grupos diferentes, pero también para hacer un control territorial de los negocios ilegales. Esto generó en la Ciudad de Cali un ambiente des institucionalizado en el que las expresiones de parches y pandillas también inmersas en lógicas de violencia fueron formas de resistencia. "En estas circunstancias, en menos de diez años, la ciudad de Cali pasó, de 23 homicidios por cada cien mil habitantes en 1983, a 104 y 124 en 1993 y 1994 respectivamente" (Atehortúa Cruz, 2009). Después de 1993 con la muerte de Pablo Escobar, capo del cartel de Medellín, Cali fue

representada como capital del narcotráfico (Mayor, 2010). En 1995 capturan a los Rodríguez Orejuela lo que hizo que el espacio que dejaron del negocio lo tomaran tanto los narcotraficantes del cartel del norte del Valle como los grupos guerrilleros. Sin embargo, la estructura del cartel de Cali siguió funcionando hasta el 2014 (Santamaría León, 2022).

La preocupación educativa frente a este fenómeno de la droga ha sido precisamente su influencia en la formación de una cultura de violencia, de des institucionalización, de corrupción; la cual ve en el negocio de la droga un método de ascenso social, en un ambiente lleno de problemáticas sociales y profundas desigualdades. Además, la situación de consumo de sustancias creciente en el país crea un debate sobre hasta dónde debe llegar el Estado en el manejo del fenómeno de la droga: respetar la libertad del ciudadano de consumir sustancias psicoactivas, regular o penalizar estos consumos y negocios ilícitos. Los retos educativos de formación ciudadana asociados con el fenómeno de la droga condujeron a afirmar la existencia de una crisis social, pero también la necesidad de formar en unos valores e ideales que contrarresten los efectos de estas influencias y problemáticas sociales.

La apertura económica y globalización

En los años de gobierno del presidente Cesar Gaviria Trujillo 1990-1994 se implantó la apertura económica que es un modelo económico en el que incremento del comercio exterior, se basa en los principios neoliberales de la iniciativa individual y privada, la libre competencia (Nájar Martínez, 2006). Este modelo se opone a las medidas proteccionistas a las que se les atribuyó el subdesarrollo del país. Sin embargo, estas medidas fueron presionadas por el Capital financiero internacional y la deuda externa (Londoño C. E., 1998) y provocó el crecimiento de exportaciones no tradicionales y aumento de divisas, pero también la desestimulación de la industria nacional y del sector agrícola. La apertura económica es nombre que se le dio en Colombia a la agenda de globalización liderada por las potencias económicas y

los organismos financieros internacionales. En palabras de Maya (2002) el desempeño de Colombia fue desalentador y frustrante.

Según Méndez (2000) El balance del efecto de la apertura económica en el Valle del Cauca en la década del noventa, desafortunadamente no es favorable. Los sectores económicos más golpeados fueron el agrícola y la industria, y los más favorecidos, el sector financiero, la construcción y las comunicaciones. En Cali la apertura económica de los noventa fue uno de los elementos que afectó negativamente el desarrollo de la Ciudad y especialmente el sector industrial, junto con la crisis hipotecaria, la violencia, el narcotráfico. Todos los factores coadyuvaron a que en Cali se presentara altas tasas de desempleo, pobreza y desigualdad. Además, esto afectó también el sector educativo dado que limitó las intervenciones requeridas para su mejora en cuanto al rezago de la infraestructura y (Otero, 2012).

Las políticas económicas de globalización fueron acompañadas de reformas educativas que apuntaban a la utilización económica del conocimiento (Valdés Martínez, Devia Olaya, & Vargas Herrera, 2023) y a la incursión de modelos empresariales en el discurso educativo. Estas reformas empiezan a ver la educación como la formación de *capital humano* para mejorar la productividad, tener mayor riqueza, mayor crecimiento tecnológico, por lo que el sistema educativo adquiere nuevas funciones sociales asociadas a lo económico, como el crecimiento económico, la equidad social y la descentralización. Por lo anterior, empieza a incorporarse nociones que generaron cambio en las prácticas educativas y concepciones de la formación ciudadana, como la de calidad educativa vista como un derecho, como la de equidad educativa como acceso, redistribución de recursos y calidad, y la descentralización que significó un rediseño administrativo de la educación dándole participación a los municipios y a su vez conduciendo al sistema educativo a una dinámica de gestión empresarial y despedagogización (Valdés Martínez, Devia Olaya, & Vargas Herrera, 2023).

La violencia y justicia social

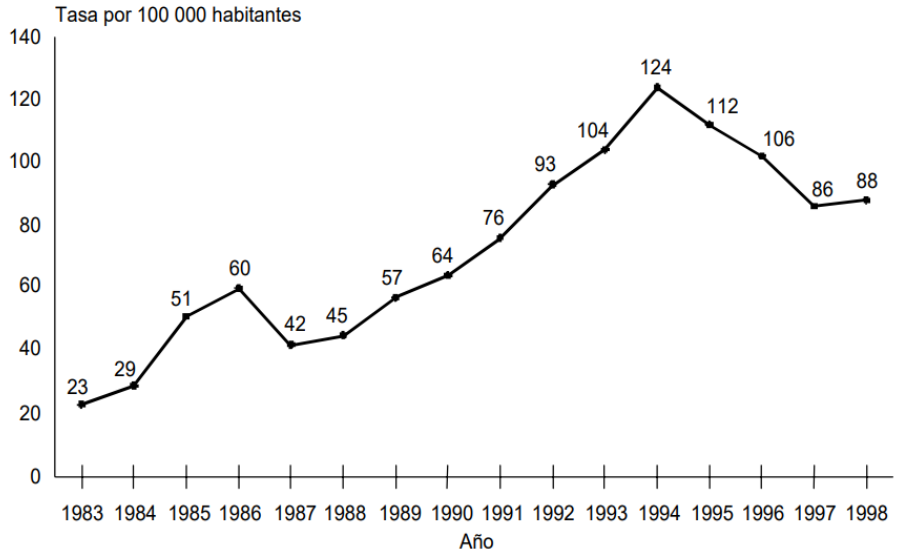
En Colombia la violencia presenta múltiples formas de las cuales la que más se ha dado a conocer es la violencia a gran escala y mediática, que en la mayoría de los casos esta referida al conflicto armado, al narcotráfico, la delincuencia y al crimen organizado. Pero también existen violencias menos visibilizadas, asociadas a las maneras de relacionarse las personas en la cotidianidad, como la violencia intrafamiliar, la intolerancia, contra los niños, de género entre otras (González Arana, 2010). De esa violencia a gran escala las cifras muestran una verdadera crisis humanitaria en Colombia con más exacerbación por el conflicto armado. Según cifras presentadas por el Centro Nacional de Memoria Histórica entre 1970 a 2010 ocurrieron más de 27000 secuestros; entre 1985 a 2012 se presentaron más de 16300 asesinatos selectivos, 1982 masacres, 25000 desapariciones forzadas, 1754 víctimas de violencia sexual referidas al conflicto; entre 1988 a 2012 se dieron 716 ataques bélicos, más de 5100 ataques a bienes civiles, 95 atentados terroristas. Todas estas cifras sin contar con las violencias de menor escala pero que también alimentan una verdadera cultura de violencia.

En el periodo de los años noventa Cali empieza a ser considerada una de las ciudades más violentas de Colombia**.** Cali pasó en los años ochenta de 23 homicidios a 124 por cada 100.000 habitantes en 1994 (Atehortúa Cruz & Rojas Rivera, 2008). Los años 93 y 94 fueron los más violentos por sus altas cifras de muerte en circunstancias de homicidio, en los años posteriores se logró una reducción logrando la cifra de 88 homicidios en el 98. En la mayoría de los casos los estratos económicos bajos son los más afectados (Concha Eastman, E., Espinosa, & Guerrero, 2002) involucrando riñas, sicariato, hurtos entre otros motivos. Esta denominación de Cali como una de las ciudades más violentas ha persistido en el tiempo dado que recientemente el Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal de México se dio a conocer el listado de las ciudades más violentas ubicando a Cali en la posición 32 con un registro de 42,09 por cada 100.000 habitantes. Aunque esto no

se puede comparar con las cifras de este periodo. La actual cifra es comparable con la del año 1987 como podemos observar en la Figura 2.

Figura 2

Tasas (por 100 000 habitantes) de homicidios en Cali, 1983–1998



Nota. Tomado de Concha Eastman y otros (2002). Fuentes: Secretaría de Salud Pública Municipal (1983–1992); Fiscalía, CTI, Personería, Policía Metropolitana, Instituto de Medicina Legal, Salud Pública y Centro de Diagnóstico Automotor (1993–1998).

Sumado a esto las condiciones sociales que se configuraron en la ciudad de Cali al igual que en Colombia, generaron grandes desigualdades sociales que se materializaron en un ordenamiento de la Ciudad con periferias empobrecidas, con deficientes condiciones de calidad de vida, accesos a servicios públicos. Estas cifras de violencia y de desigualdad representan un reto al sistema educativo colombiano y local por lo que los esfuerzos se encaminaron en la formación ciudadana como estrategia de transformación cultural para mitigar las violencias y generar procesos de promoción y movilidad social. Las violencias son un hecho que empieza a desvirtuar la capacidad soberana del Estado sobre el

territorio y sobre la regulación de los comportamientos, por lo que contradicen de facto la conciencia nacional que se busca formar en las prácticas formativas.

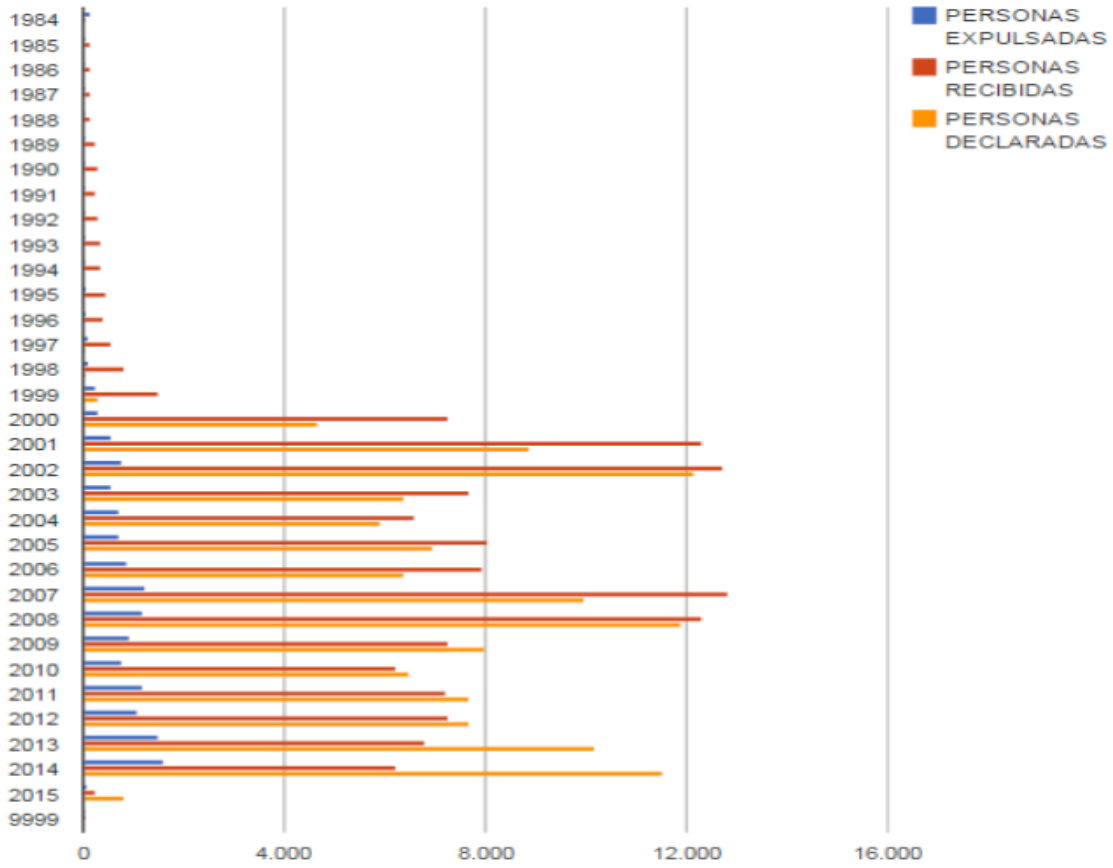
El desplazamiento y la migración.

El desplazamiento forzado en Colombia ha sido un fenómeno de violencia que se agudiza a principio de la década de los noventa y es asociado a la presencia de grupos armados y del interés de apropiación de grandes poseedores o terratenientes de las tierras de campesinos de las regiones rurales. Esto ha provocado una redistribución de la población especialmente proveniente de las regiones rurales hacia las grandes y medianas ciudades ubicándose especialmente en zonas más vulnerables o deprimidas (Ruiz R., 2011). Esto produce un desarraigo en las personas que lo padecen dado que han tenido que abandonar sus propiedades, territorio, y hasta su cultura para proteger su vida.

Cali también ha sido una ciudad receptora de desplazados provenientes de otras ciudades del Valle, así como de departamentos aledaños como el Cauca, del Chocó, del pacífico colombiano por causa del conflicto entre otros. Según un estudio de la gobernación del Valle, la situación de desplazamiento posiciona a Cali como una de las ciudades más receptoras de personas en situación de desplazamiento en Colombia. Aunque el fenómeno ha ido creciendo desde 1989, se incrementó con más fuerza desde 1999 hasta el 2014 (Gobernación del Valle del Cauca, 2015).

Figura 3

Situación de Desplazamiento en Cali



Nota. Imagen tomada del informe de la Gobernación del Valle sobre Desplazamiento Forzado en las Comunas de Santiago de Cali: Análisis espacial de efecto vecindad (N. 9, 2015, pág. 11). Fuente: Elaboración Red Nacional de Información. Plataforma Web Registro Unidad de Víctimas. https://ni.unidadvictimas.gov.co.

La situación de migración no se asocia solamente a los fenómenos de violencia y conflicto armado, también hay una migración por causas sociales como la búsqueda de oportunidades, así como la ocurrida por desastres y fenómenos naturales. Un informe de Fedesarrollo de 1993 muestra que el 43,4% de la población de la ciudad proviene de procesos migratorios siendo la mayoría de la región pacífica con un patrón acentuado de migración familiar (Castaneda Hernández, 1993). Actualmente como característica acentuada se da el incremento de la migración venezolana derivada de las situaciones

económicas y políticas de dicho país. En Cali se estima que hay alrededor de 180.000 migrantes dado que se tiene un registro de 131.000 permisos de protección temporal y un subregistro de alrededor de 50.000 en su mayoría venezolanos, de acuerdo con declaraciones del subsecretario de atención integral a víctimas y migrantes a Caracol radio (Bekerman Soto, 2023).

Todo ello es un reto para el sistema educativo dado que alrededor del 46% de esa población migrante tiene vocación de permanencia en la Ciudad (GIFMM Valle del Cauca, 2020) y busca integrarse social y laboralmente, lo que implica el desarrollo de estrategias educativas especialmente referidas a la integración y formación ciudadana. La diversidad cultural, de pueblos, es un reto para construir una comunidad política porque la falta de arraigo, integración, sentido de pertenencia y de una historia o pasado común en un Estado nación, se traduce en un obstáculo para la formación de una conciencia nacional abordada desde las instituciones escolares.

Escenario de investigación

La ciudad de Cali

El escenario de investigación es la ciudad de Cali, un escenario en el que los procesos históricos educativos colombianos impactan de manera particular teniendo en cuenta el hecho de no ser el centro político administrativo del país, Bogotá, sino una de las Capitales regionales más importantes. Cali es una ciudad del suroccidente colombiano, ciudad capital del departamento del Valle del Cauca con una superficie de 619 km² y una elevación de 1.018 m sobre el nivel del mar, fundada el 25 de julio de 1536. Actualmente tiene una población aproximada de 2 545 682 millones de habitantes. Cali es una de las ciudades de gran importancia regional en Colombia, porque lidera procesos económicos y culturales en el pacífico colombiano, por lo que desde 2018 es designada como Distrito Especial, Deportivo, Cultural, Turístico, Empresarial y de Servicios de Santiago de Cali. Desde las últimas décadas del siglo XX, Cali

ha sido receptora de población proveniente de diferentes regiones del país, especialmente del pacífico colombiano.

Mucha de esta población que ha venido asentándose en el área urbana, especialmente en las laderas y periferias de la ciudad han migrado por diversas causas, por desastres naturales, por la búsqueda de oportunidades laborales y de desarrollo, pero también por situaciones derivadas de la violencia social, política y del conflicto armado, como el desplazamiento forzado; recientemente, se ha sumado también la migración de países extranjeros como Venezuela a razón de la crisis económica que ha padecido sostenidamente. Esto ha permitido que Cali se constituya históricamente en un territorio pluriétnico y multicultural donde confluyen multiplicidad de situaciones sociales entre ellas problemas de convivencia.

Situaciones como los índices de violencia por causa de riñas, homicidios por intolerancia, limpieza social e inseguridad son altos en la ciudad; así como las desigualdades sociales profundizadas por causa de los desplazamientos forzados, aunque según el DANE los índices de pobreza se han venido reduciendo en los últimos años [sin embargo, con la pandemia estos índices crecieron significativamente según la misma entidad (Centro de Inteligencia Económica y competitividad, s.f)]. Cali fue epicentro del estallido social que en 2021 durante varios meses desarrollaron fuertes bloqueos y enfrentamientos con la fuerza pública como parte de las reclamaciones sociales. Estas condiciones hacen que la ciudad, sea foco de interés para desarrollar el sistema educativo y que la formación ciudadana pueda generar procesos de cohesión y de sentido de pertenencia al territorio. Dentro de su oferta educativa, actualmente Cali cuenta con noventa y dos instituciones educativas oficiales, compuestas por cien sedes

educativas según datos oficiales de la Plataforma Cali[26], que en los últimos años han tenido la siguiente matrícula como lo presenta la Tabla 1 y Tabla 2:

Tabla 1

Matrícula SIMAT instituciones oficiales

AÑO	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
#ESTUDIANTES	274178	240204	235269	25750	164730	170679	162503	156760
PORCENTAJES		-12% con respecto al año anterior. -12% con respecto al año 2015	-2.05% con respecto al año anterior. -14.19% con respecto al año 2015	¿? ¿?	-29.9% con respecto al año 2017. -39.91% con respecto al año 2015	+3.6% con respecto al año anterior. -37.7% con respecto al año 2015	-4.79% con respecto al año anterior. -40.73% con respecto al año 2015	-3.5% con respecto al año anterior. - 42.82% con respecto al año 2015

Nota: elaboración propia a partir de los datos abiertos de *Plataforma Cali.*

[26] Datos actualizados por última vez en enero de 2023 https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/144034/datos-abiertos-secretaria-educacion/

Tabla 2

Matrícula SIMAT instituciones No oficiales

AÑO	**2015**	**2016**	**2017**	**2018**	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
#ESTUDIANTES	116560	136470	8500	4750	129148	33000	109250	117709
PORCENTAJES		+17,08% con respecto al año anterior.	¿?	¿?	-5,36% con respecto al año 2016.	¿?	-7.66% con respecto al año 2019.	+7.74% con respecto al año anterior.
		+17,08% con respecto al año anterior.	¿?	¿?	+10,79% con respecto al año 2015	¿?	-6.27% con respecto al año 2015	+0.98% con respecto al año 2015

Nota. Elaboración propia a partir de los datos abiertos de *Plataforma Cali.*

Los datos de matrícula según los registros de la plataforma de datos abiertos de los últimos años en Cali, mostrarían que se ha venido reduciendo el número de estudiantes significativamente en las Instituciones Educativas oficiales con respecto al 2015 (esto incluso sin considerar la situación de la pandemia), lo que puede interpretarse en términos educativos como una desconfianza en el tipo de formación que se da en este sistema de educación pública y al mismo tiempo una brecha o desigualdad respecto a la educación privada.

Sin embargo, estas consideraciones contrastan con la información publicada con el informe *Cali en Cifras* (Alcaldía de Santiago de Cali, 2000) el cual muestra la evolución de las matrículas considerando el sector rural y urbano. En estos informes publicados desde el año 2000 se puede observar, a partir de la información que relacionan, que el promedio de matrículas ha disminuido desde la década de los 90 unos 43,256 estudiantes con respecto a los años 2010 -2021. Y al hacer el cálculo del promedio desde la década del 2000 -2010 con respecto a los años 2010 -2021 ha disminuido unos 86,778 estudiantes como se resumen en la Tabla 3.

Tabla 3

Matrícula SIMAT instituciones de Cali por sector urbano y rural

Año	Total	Urbano	Rural
2021	356,144	341,566	14,578
2020	342,506	331,432	11,074
2019	331,803	321,584	10,219
2018	336,524	325,521	11,003
2017	341,133	330,645	10,488
2016	353,627	343,415	10,212
2015	368,258	357,819	10,439
2014	376,775	365,775	11,000
2013	378,886	367,943	10,943
2012	384,417	373,360	11,057
2011	412,902	401,095	11,807
2010-2009	406,024	394,492	11,532

2008-2009	410,265	398,617	11,648
2007-2008	425,268	413,452	11,816
2006-2007	436,025	424,593	11432
2005-2006	424,729	411,104	13625
2004-2005	450,717	437,543	13174
2003-2004	485,560	470,064	15496
2002-2003	428,576	416,881	11695
2001-2002	420,685	408,254	12431
2000-2001	385,361	375,501	9860
1999- 2000	365,463	356,683	8780
1998-1999	375,260	366,983	8277
1997-1998	403,047	394,047	9000
1996-1997	342,977	336,912	6065
1995-1996	381,454	373,685	7769
1994-1995	398,352	391,297	7055
1993-1994	420,041	413,656	6385

Nota. Elaboración propia a partir de los informes anuales Cali en Cifras.

Una tercera fuente de información permite discriminar las matrículas diferenciadas entre la educación oficial, contratada y no oficial. El *Estudio de Insuficiencia y Limitaciones*, el cual tiene variaciones en la totalización de las matrículas con respecto a los dos fuentes mencionadas anteriormente. Cabe decir que es un documento publicado por la secretaría de educación desde la gestión de cobertura educativa, con el propósito de justificar y socializar políticas de ampliación de

cobertura y mitigación de la contratación del servicio educativo. El estudio en un principio relacionaba solo la comparación de la educación oficial y la contratada desde el año 2009-2010. Esto se contrastaba con los tres años anteriores en cada documento publicado. El resumen de la información lo vemos en la Tabla 4.

Tabla 4

Estudio de cobertura 2010 a 2021considerando instituciones oficiales y contratadas

Año	Total: estudio limitaciones	Oficial	Contratada
2021	224,962	165,540	59,422
2020	219,973	161,001	58,972
2019	223,292	161,608	61,684
2018	237,486	171,438	66,048
2017	240,090	170,552	69,538
2016	225,399	157,049	68,350
2015	255,337	155,943	99,394
2014	270,140	167,950	102,190
2013	269,215	171,249	97,966
2012	269,338	168,951	100,387
2011	286,455	180,439	106,016
2009-2010	277,227	173,173	104,054

Nota: Elaboración propia a partir del Estudio de insuficiencia y limitaciones (2022) de la secretaría de Educación

A partir del año 2016 se empieza a incluir dentro de las comparaciones a las instituciones no oficiales. Con esta información se puede observar que ha habido una tendencia a la disminución de la educación contratada, pero esa disminución también se da relativamente en la educación oficial y no oficial. Es decir que la población matriculada ha disminuido con respecto al primer año de relación. Otro punto para observar es que la suma la educación no oficial y la contratada que tienen como origen común el sector privado resultan prácticamente igualando a la educación oficial, repartiendo las cifras aproximadamente un 50% del total de matrículas. Tomando esta consideración la educación oficial no sería predominante en la Ciudad. Esto lo podemos observar en la Tabla 5 y en la Figura 4.

Tabla 5

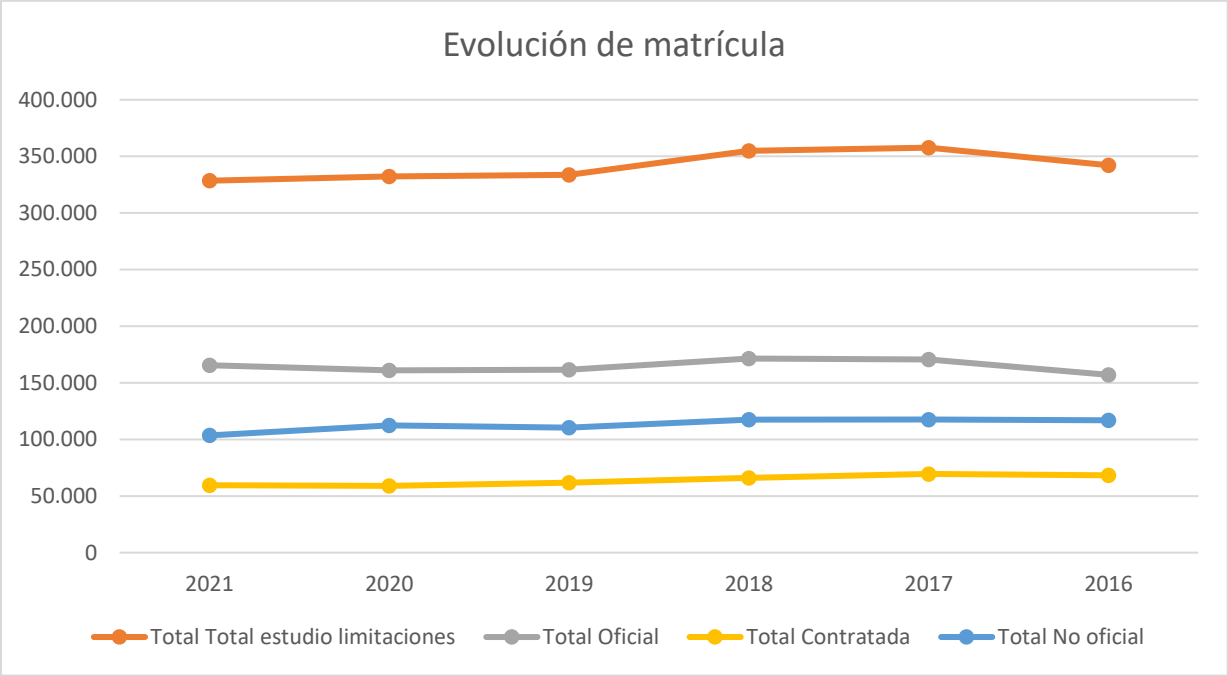
Estudio de cobertura 2016 a 2021 considerando instituciones oficiales, contratadas y no oficiales

Año	Total: en estudio de limitaciones	Oficial	Contratada	No oficial
2021	328,504	165,540	59,422	103,542
2020	332,417	161,001	58,972	112,444
2019	333,614	161,608	61,684	110,322
2018	354,993	171,438	66,048	117,507
2017	357,700	170,552	69,538	117,610
2016	342,176	157,049	68,350	116,777

Nota. Elaboración propia a partir de los Estudios anuales de insuficiencia y limitaciones de la secretaría de Educación de Cali.

Figura 4

Evolución de Matrícula en Cali



Nota. Elaboración propia a partir de los Estudios anuales de insuficiencia y limitaciones de la secretaría de Educación de Cali

En la Figura 5 se presenta a modo de ejemplo una imagen de los cuadros que presenta la Alcaldía de Cali en estos estudios técnicos, los cuales especifican cada uno de los niveles educativos ofrecidos por las instituciones educativas desde preescolar, primaria, secundaria, media, acelerado y Ciclos Lectivos Especiales Integrados

Figura 5

Ejemplo de presentación de información en el Estudio de insuficiencia y limitaciones

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

COMPARATIVO MATRÍCULA 2017 a 2019

AÑO	SECTOR	NIVELES EDUCATIVOS						TOTAL	FUENTE
		PREESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	MEDIA	ACELE.	CLEI		
2017	OFICIAL	10.050	64.993	59.351	21.680	1.864	12.614	**170.552**	Anexo 5A y 6A corte 30 Septiembre 2017
	CONTRATADO	3.578	32.274	25.140	8.546	0	0	**69.538**	
	NO OFICIAL	9.714	48.088	36.090	14.880	74	8.764	**117.610**	
	TOTAL 2017	**23.342**	**145.355**	**120.581**	**45.106**	**1.938**	**21.378**	**357.700**	
2018	OFICIAL	10.002	64.961	60.977	21.830	1.899	11.769	**171.438**	Anexo 5A y 6A corte 01 Octubre 2018
	CONTRATADO	5.070	28.847	24.539	7.592	0	0	**66.048**	
	NO OFICIAL	8.706	48.116	36.888	14.323	28	9.446	**117.507**	
	TOTAL 2018	**23.778**	**141.924**	**122.404**	**43.745**	**1.927**	**21.215**	**354.993**	
2019	OFICIAL	9.789	65.407	60.597	21.432	2.132	10.537	**169.894**	Anexo 5A y 6A corte 02 Octubre 2019
	CONTRATADO	3.576	26.171	24.184	7.310	0	0	**61.241**	
	NO OFICIAL	9.326	48.359	36.534	15.024	60	11.537	**120.840**	
	TOTAL 2019	**22.691**	**139.937**	**121.315**	**43.766**	**2.192**	**22.074**	**351.975**	

Fuente: SIMAT histórico y Anexos 5A y 6A de las Instituciones Educativas Oficiales, No Oficiales y Contratadas.

Nota. Imagen tomada del Estudio de insuficiencia y limitaciones 2020, secretaría de educación de Cali.

Las diferencias en la información permiten pensar como Otero (2012) que existe un problema estadístico respecto a los datos educativos: “En Cali existe un problema de estadísticas en materia educativa, ya que las cifras reportadas por el Ministerio difieren de las de la Secretaría de Educación de la ciudad y de los cálculos realizados por la Comisión Vallecaucana por la Educación”.

Lo que llama la atención es que los datos de matrícula de los últimos años en Cali muestran que se ha venido reduciendo el número de estudiantes en general, lo que puede implicar que hay un cambio en el comportamiento o cultura poblacional en las familias por lo que hay menos personas en edad escolar que alimenten el sistema de matrícula educativa.

La reducción de estudiantes en las Instituciones Educativas oficiales que ha sido paulatina puede interpretarse en términos educativos como una desconfianza en el tipo de formación que se da en este sistema de educación pública. Esto al mismo tiempo se asocia a un incremento del número de matrículas de la educación no oficial, que puede leerse como mayor confianza de la formación ofrecida en

educación privada, esto si se le suma o considera la educación contratada que iguala los porcentajes entre lo público y privado. Esto sin contar con las desigualdades en materiales y académicas que tienen muchas de estas instituciones respecto a las instituciones públicas. Aunque la reducción de población escolar es general.

Por lo anterior es necesario generar procesos investigativos que nos ayuden a comprender las dinámicas de las escuelas oficiales para rastrear a partir de sus micro relaciones cómo se ha estructurado las prácticas formativas respecto a la formación ciudadana, sus tensiones. Esto a su vez puede posibilitar reflexiones, oportunidades de mejora de sus prácticas educativas, resaltar sus fortalezas, pero lo más importante contribuir en problematizar las prácticas formativas. En este caso nos referimos a las prácticas de formación en ciudadanía en este tipo de instituciones lo que es muy importante para la valoración y confianza en el sistema oficial para fortalecerlo.

Escuelas oficiales

Para focalizar el estudio centrado en las escuelas oficiales de Cali se hizo necesario hacer una muestra intencionada para poder garantizar accesibilidad, la obtención de información cumpliendo las condiciones requeridas para la investigación, dado que son muchas las instituciones oficiales en Cali. La muestra intencionada determina que todos los elementos muestrales de la población son seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador (Izcara Palacios, 2007). Sobre las condiciones mínimas requeridas para seleccionar la muestra intencionada como investigador se propuso:

1. Existencia de la escuela en el periodo determinado por el estudio.
2. Implementación de prácticas de formación ciudadana relativas a la ética

Siendo estas condiciones compartidas por muchas instituciones oficiales de Cali se propone destacar instituciones que por sus características o cualidades otorguen un valor agregado lo que hace

que la muestra sea representativa. Las escuelas oficiales de Cali escogidas para este estudio son tres: Institución Educativa Técnica Industrial Antonio José Camacho (Institución1), la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz (Institución2), y la Escuela Normal Superior Santiago de Cali (Institución3);

Se escogen tres para dar punto de comparación a la muestra examinando diferentes experiencias dentro del mismo periodo. Dos de las escuelas escogidas tienen como valor agregado que son instituciones oficiales con amplia trayectoria histórica en la ciudad y la otra tiene como valor agregado que es fundada en un tiempo más reciente, por lo que se puede observar cómo en una institución naciente o en desarrollo se da estos procesos de formación.

La Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali es el primer centro de educación pedagógica del Departamento del Valle del Cauca, fundado el 12 de febrero de 1912 (Documento Maestro, 2018). Se encuentra ubicada en la Carrera 34 #12-60 en la comuna 10 y cuenta con dos sedes educativas. Es una institución de Ciudad, porque vienen estudiantes de diferentes sectores de la ciudad e inclusive de municipios aledaños, especialmente Puerto Tejada. Tiene como valor agregado que es una institución dedicada a la formación de Maestros, por lo que su consideración permite establecer más claramente los vínculos entre la formación, la pedagogía y la ética. Durante todos los ciclos de formación escolar los estudiantes son capacitados en pedagogía y culminada la educación media, la institución ofrece el Programa de Formación Complementaria, que es considerado educación superior y titula maestros que pueden desempeñarse como docentes de educación inicial, preescolar y de básica primaria o como directivos rurales. Aunque en Cali hay dos Escuelas Normales, su valor agregado es que solo la Normal Santiago de Cali cuenta con el reconocimiento municipal para denominarse Escuela Normal; así mismo es la primera de la región del suroccidente colombiano y del nodo de la Amazonía en cumplir con los requerimientos de acuerdo con el decreto 1236 que rige en la actualidad para la reestructuración de este tipo de instituciones. La accesibilidad de esta institución para el investigador se

da en condición de maestro de ésta. El Rector de la institución ha firmado un compromiso para apoyar y desarrollar esta investigación financiada por el Proyecto Formación de Alto Nivel (FAN) de la Gobernación del Valle, contando con el apoyo de la comunidad educativa.

La Institución Educativa Técnica Industrial Antonio José Camacho, por su parte, fue fundada el 12 de octubre de 1933 por iniciativa del doctor Antonio José Camacho, como Escuela Municipal de Artes y Oficios, creada para que los hijos de las clases menos favorecidas económicamente encontraran, con el aprendizaje de las artes manuales las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida. Con motivo de la muerte de su fundador (1945) tomó el nombre de Instituto Industrial "Antonio José Camacho". Queda ubicada en la Carrera 16 # 12 – 00 del Barrio Guayaquil en la comuna 9 y cuenta con cuatro sedes educativas. Es también una institución de ciudad a la que van estudiantes de diferentes sectores de la urbe y complementan sus estudios académicos con especialidades técnicas laborales siendo su reconocimiento su valor agregado. Actualmente funcionan once especialidades, las cuales son: Construcciones civiles, mecánica industrial, mecánica automotriz, metalurgia y fundición, metalistería y soldadura, electricidad industrial, refrigeración, electrónica, dibujo técnico, ebanistería y modelos, diseño y desarrollo de software (Institución Educativa Tecnica Industrial Antonio José Camacho, 2020)

Esta institución ha sido premiada por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el Parque Explora y La Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO) en 2020 (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020) lo que señala un importante valor de reconocimiento. La accesibilidad del investigador a esta institución se da en condición de egresado. Se tiene conocimiento y relación con grupos de egresados en las redes sociales, además se tiene contacto con algunos egresados que utilizan constantemente los escenarios deportivos de la institución con un equipo de fútbol institucional de egresados. Hay un conocimiento de esta institución que favorece los procesos de investigación.

Por último, la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz, fundada el 5 de septiembre de 1997 y ubicada en la Carrera 23 #120 G- 16 en el barrio Desepaz, comuna 21, cuenta con dos sedes educativas y ofrece como técnicas especialidades comerciales, académicas e industriales. Adicionalmente tiene programa de educación para adultos y jóvenes extra-edad. Su valor agregado es que es una institución que pertenece a un sector de la periferia de la Ciudad, en el distrito de Aguablanca, que ha desarrollado proyectos de interés social para surtir la necesidad de las clases trabajadoras, personas en condición de marginalidad, y desplazamiento forzado, con gran población afrodescendiente por lo que es una institución etnoeducativa, un espacio social con marcadas carencias y desigualdades sociales lo que le da un importante valor y reconocimiento. Esta institución fue premiada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en la categoría "Inclusión y equidad en la educación", por su Proyecto Etnoducativo Comunitario (PEC) y sus prácticas pedagógicas que atienden a población en diversidad (Alcaldía de Santiago de Cali, 2020).

Para la recolección de experiencias se convocó a personas que fueron estudiantes del sistema escolar oficial en Cali en ese periodo, de las instituciones relacionadas. El investigador por medio de la técnica de la entrevista recolectó información acudiendo a sus experiencias de formación. Dichas experiencias fueron registradas para su análisis y su resultado se expone en esta tesis que indaga sobre las prácticas formativas en sus escuelas desde la ética como formación ciudadana.

Archivo

El archivo pedagógico es una selección de diferentes elementos documentales y testimoniales que sirven como fuente de observación y análisis del objeto de estudio para los propósitos de la investigación. El archivo pedagógico se genera como fuente de análisis. Esa selección está relacionada con el periodo de investigación escogido y recoge elementos que puedan ayudar a reconstruir desde diferentes ángulos el objeto de estudio.

Aunque, debido a que, en las dimensiones de las prácticas formativas, existen varios niveles que relacionan diversos tipos de archivo documental, se ha considerado como principal fuente las entrevistas las cuales se contrastan con documentos del periodo para fortalecer la credibilidad de la investigación. Estos documentos son:

- Documentos institucionales.
- Documentos normativos.
- Documentos de prensa.
- Documentos académicos.

Documento de Transcripción de entrevistas.

Este documento es fundamental para la investigación y se genera de las entrevistas apoyándose en el estudio de experiencias biográficas, de los recuerdos de la escuela[27] como egresados de esas instituciones oficiales que en el periodo escogido estuvieron en la educación secundaria y media (Quintero, 2017). De los recuerdos de las experiencias vividas podemos identificar el fenómeno cotidiano[28] de la formación ciudadana, sus características en los que se interrelaciona las diversas categorías, así como elementos de identificación de referentes, su carácter, sus formas de manifestación o mecanismos, y el reconocimiento de la capacidad de agencia de los individuos que configuran y reconfiguran la realidad. Aunque los relatos individuales tienen limitaciones formales de credibilidad que funcionan universalmente y que hay que abordar, la narrativa histórica se fortalece, no es ficción, dado que se construye credibilidad y se evalúa a partir del contexto histórico determinado y los sucesos

[27] Desde una perspectiva etnográfica puede asumirse este tipo de exploración en las experiencias y recuerdos de personas como una entrevista semiestructurada o en profundidad (Quintero, 2017) o como un relato escrito por estas personas a partir de una guía de las experiencias (Suárez, 2011).
[28] En el caso del autor aplicado al racismo.

referidos desde otros contextos. Se realizaron en total ocho entrevistas, de las cuales una de ellas, se descarta porque el entrevistado(a) se aleja de los criterios de selección referidos para la investigación.

Tabla 6:

Relación de entrevistas

Código de Identificación	**Fecha**	**Rol**	**Institución**	**Estado**
Entrevista 1	20/08/2022	Egresado	Institución1	Seleccionada
Entrevista 2	20/08/2022	Egresado	Institución1	Seleccionada
Entrevista 3	24/08/2022	Egresado	Institución2	Seleccionada
Entrevista 4	25/08/2022	Egresado	Institución3	Seleccionada
Entrevista 5	05/09/2022	Egresado	Institución1	Seleccionada
Entrevista 6	07/09/2022	Egresado	Institución3	Seleccionada
Entrevista 7	07/09/2022	Egresado	Institución2	Seleccionada
Entrevista 8	11/10/2022	Egresado	Institución3	Descartada

Nota. Elaboración propia.

Documentos Institucionales

Se consideran principalmente documentos institucionales (PEI, políticas institucionales, circulares y documentos cotidianos) Plan de estudios, de área, planeadores de clase, proyectos transversales. Para estudiar las prácticas formativas, más específicamente, desde las dinámicas de las relaciones, ayuda a recoger información, documentos como posibles registros de observadores de

estudiantes, situaciones de convivencia y manejo de conflictos de la época. Posibles Actas de convivencia, comité de convivencia, sanciones escolares.

En el trabajo de campo al hacer indagación en las instituciones en las que se realiza la investigación sobre la existencia de tales documentos para su análisis se encontró que en la mayoría de ellas no se guardan registros de ellos. A excepción de una institución que guardaba el registro del manual de convivencia o reglamento de 1995 en su biblioteca escolar. Se indagó también en el archivo histórico de Cali y allí se pudo establecer a partir de lo expresado por el funcionario responsable, que advirtió que no se tenía documentos relacionados con instituciones educativas, sino de mayor antigüedad. Por lo anterior se cuenta solo con un documento seleccionado para la investigación en relación con el periodo. Sin embargo, se cuenta con documentos institucionales actuales de las instituciones como fuente de contraste con el panorama del periodo escogido.

Tabla 7

Relación de documentos institucionales

	Documentos del periodo	Documentos actuales
Institución1		PEI
		Manual de Convivencia 2022
Institución2		PEI - PEC
		Manual de Convivencia
		Planes de área 2021
Institución3	Manual de Convivencia 1995	PEI – PEN 2011
		PEI – PEN 2022
		Documento Maestro PFC 2018
		Manual de Convivencia 2002-2003

	Manual de Convivencia 2005
	Manual de Convivencia 2010-2012
	Manual de Convivencia 2016-2020
	Manual de Convivencia 2022-2023
	Sistema de Evaluación 2022
	Documento sobre la formación 2003
	Documento sobre valores 2008

Nota. Elaboración propia.

Documentos normativos del periodo

Son documentos, ubicados dentro del periodo, que, desde el ámbito normativo e institucional estatal, así como internacional, están relacionados con las prácticas formativas de formación ciudadana, y hacen parte del contexto educativo. Estos documentos sirven como fuente de contraste y verificación, además permiten determinar la formación de discursos en torno a las prácticas formativas. Para este estudio se tomaron como referente 26 documentos normativos entre los cuales se encuentran unos relacionados con la Constitución, Leyes, decretos, resoluciones, planes, lineamientos, directivas y declaraciones internacionales.

Tabla 8

Relación de documentos normativos

	Constitución	**Leyes**	**Decretos**	**Resoluciones**	**Plan**	**Lineamiento**	**Directiva**	**Internacional**
Numero	6	6	5	2	2	1	1	5

Nota. Elaboración propia.

Documentos de prensa del periodo

Son documentos, ubicados dentro del periodo, que desde la lectura de la prensa presentan referencia a las prácticas formativas de formación ciudadana en el contexto social y hacen parte del contexto educativo. Estos documentos sirven como fuente de contraste y verificación, además permiten determinar la formación de discursos en torno a las prácticas formativas desde diversas perspectivas sociales. Para este estudio se tomaron como referente 73 noticias del diario el tiempo en su versión digital que fueron publicadas dentro del periodo que se referían a la realidad escolar, la educación, a la formación ciudadana.

Documentos académicos del periodo

Son documentos, ubicados dentro del periodo, que desde el ámbito académico hacen reflexiones, estudios y descripciones de las prácticas formativas de formación ciudadana desde la ética. Por su contenido hacen parte del contexto educativo del estudio en cuestión. Estos documentos sirven como fuente de contraste y verificación, además permiten determinar la formación de discursos en torno a las prácticas formativas desde la perspectiva erudita. Para este estudio se tomaron como referente 93 documentos académicos que fueron publicados dentro del periodo, de los cuales 26 son documentos de origen nacional y 67 internacional. Cabe resaltar que entre los países más influyentes en este periodo en nuestro contexto encontramos a España.

Instrumentos

Entrevista

En este análisis se acude a la perspectiva del sujeto, en sus experiencias biográficas, a partir de los recuerdos de la escuela de egresados de instituciones oficiales que en el periodo escogido estuvieron

en la educación secundaria y media, de su conciencia y emociones sobre la época escolar (Quintero, 2017). A través de la técnica de entrevista en profundidad semiestructurada se explora las dimensiones de las prácticas formativas en esas experiencias. Las prácticas formativas vistas desde la experiencia de las personas es un discurso para analizar.

Para la entrevista se diseñó una guía o protocolo de entrevista con preguntas flexibles asociadas a las dimensiones de las prácticas formativas (Anexo 3). Antes de realizar las entrevistas se tomaron decisiones sobre algunos aspectos referentes al manejo de la grabación de la cual se realiza la transcripción (Tusón Valls, 2001). En primer lugar, se decidió considerar más conveniente para el análisis una grabación en audio porque esto facilitaba la interacción del investigador con los entrevistados, dado que las ocupaciones, los horarios y las disposiciones por cuestiones laborales o personales hacia difícil el acceso a la cita presencial; considerando, además, que para algunos la grabación audiovisual podía generar en el entrevistado una sensación de extrañeza o vergüenza que pudiera obstaculizar el acceso a los recuerdos y experiencias. Sobre el equipo de grabación más adecuado para la captación del sonido se estableció que fuera el de acceso más cercano, por lo que se utilizó el sistema de grabación del celular personal (smartphone) y el del equipo computador portátil (laptop).

Otra decisión que se tomó considero si quien investiga estará presente o no durante la grabación, para lo cual se estableció que la presencia del investigador frente al entrevistado estaba supeditada a las condiciones y posibilidades de tiempo, espacio de encuentro del entrevistado, dada la complejidad de horarios, cruces y distancias de las personas participantes en la investigación; en algunos casos se pudo concretar un encuentro y hacer una grabación presencial, pero en otros por las condiciones particulares, obstáculos y dificultades de los participantes se estableció una interacción y grabación mediada por videollamada o llamada telefónica.

En cuanto al permiso de grabación como estrategia ética de la investigación se optó obtenerlo por dos mecanismos: por medio de documento escrito consentimiento informado (Anexo 2) en el que se socializan aspectos y propósitos de la investigación, así como derechos de los entrevistados; o por medio del consentimiento expreso en la misma grabación de audio.

Transcripción de entrevistas

Una de las estrategias para la recolección de información en este trabajo de investigación es la entrevista. Para ello se tomó la decisión de hacer una guía de preguntas flexible que permitiera a partir de la conversación explorar en las dimensiones de las prácticas formativas y así poder caracterizarla y determinar sus cualidades la cual se denominó guía de entrevista o protocolo. Parte del proceso de trabajo con el material grabado es la transcripción que implica hacer una representación del lenguaje hablado en forma escrita (Bejarano, Llanos, Rubio, & Bonilla, 2018). Dentro de este ejercicio, se consideró como apropiado hacer una transcripción ortográfica, que consiste en establecer reglas para mapear palabras habladas en formas escritas, según lo prescrito por la ortografía de nuestro idioma la lengua española. Esta forma de transcripción es más conveniente para representar aspectos semánticos del lenguaje hablado y el mundo del significado al que se relaciona la investigación: a saber, el campo de estudios de educación y pedagogía.

La transcripción no es tarea fácil, dado que presentar la complejidad de lo hablado en forma escrita implica una representación idealizada, que hace uso de símbolos y signos limitados, por lo que no hay una forma única y neutral de hacer el ejercicio, además se requiere un entendimiento de lo cultural y social. Ya efectuadas las grabaciones para el ejercicio de la transcripción se realizó el siguiente proceso para consignar lo hablado en formato escrito:

- Se utilizó la Inteligencia Artificial para hacer una transcripción automática con la ayuda del programa Microsoft Word en su versión online, generando a partir de un archivo de audio un documento de texto. El menú de opciones de la transcripción automática de esta versión de Word permite conservar o deshabilitar marcas de tiempo e identificación de oradores. Para el caso de las grabaciones se deshabilitó la función de marcas de tiempo, dado que producía un archivo con mayor número de páginas lo que hacía más complejo y extensa la organización de la información, por lo que se dio prioridad al turno de cada uno de los hablantes en la conversación analizando cada intervención como una unidad de sentido.

Ejemplo: Transcripción automática realizada con el sistema de Microsoft Word versión online de office 365:

> Orador 1: ¿Y desde tu experiencia, ¿cómo era el Colegio en esta época? ¿Cómo era la formación que ofrecían las características de esa formación?
>
> Orador 2: Listo, bueno, el Colegio tenía una historia que era la que me contaban. Mis papás, donde todo El Mundo quería venir a estudiar acá, entonces iniciando desde la inscripción que era había que hacer colas inmensas por toda la 11. Diera un colegio muy reconocido porque además de tener la parte académica, tenía la parte hindú. Y sus alumnos cuando terminaban el último año, o los o digamos que faltan dos años para ya salir, ya eran casi que trabajadores formados, los cuales iban a las empresas prácticamente como si fueran personas profesionales en lo que hacían. Había profesores titulados profesores que también venían, que algunos eran egresados y que venían de pronto con alguna formación exigente a la de esta institución. En esa época, no.

- Seguidamente se organizó un documento de la transcripción de acuerdo con el protocolo de transcripción de entrevista en el que se consigna la información realizada por el sistema de transcripción automática.
- Por último, se estableció en el documento las convenciones textuales elegidas por el investigador que representan la oralidad en la entrevista como protocolo de transcripción.

Tabla 9

Convenciones de la transcripción de entrevistas

Ortografía	
Lengua	Se siguieron las normas de ortografía de la lengua española convencionales de la época.
Puntuación	Se procuró mantener la prosodia de los hablantes comprendiendo cada pregunta e intervención como un párrafo con unidad de sentido. Sin embargo, en varias ocasiones fue necesario adoptar criterios de puntuación ubicando comas, punto y coma, punto seguido entre otros para facilitar la comprensión del texto.
Generales	
Inv.-	Investigador
Entr. -	Entrevistado
(r.n)	Para remplazar los nombres de entrevistados y de otras personas en la grabación.
(p.aud)	Problemas de audición que impiden descifrar la conversación.
[sic]	Expresión apartada del uso general y ortográfico.

Elementos de oralidad	
(...)	Fenómenos de sintaxis propios del habla como pausas prolongadas.
(...d)	Señala los fenómenos de sintaxis propios del habla como vacilación o duda.
(./.)	Interferencias entres los hablantes
//	Expresa repeticiones de palabras o frases de un hablante.
(incomp)	Expresa que existen frases incompletas de un hablante.
(sonid.hab)	Hace alusión a un sonido específico del hablante representándolo con fonemas por ejemplo *mmm…*

Nota. Elaboración propia.

- Se hizo un ejercicio de escucha de los archivos de audio para hacer una depuración de la transcripción ortográfica aplicando una corrección de expresiones o palabras que el sistema no pudo identificar o reconocer, también se asigna una puntuación que facilite la comprensión.
- Se hace un proceso de numeración de cada una de las intervenciones del investigador y del entrevistado para facilitar la ubicación y referenciación de los textos.

Ejemplo:

Transcripción reelaborada por el investigador (Transcripción 1)

5. Inv.- ¿Y desde tu experiencia, ¿cómo era el Colegio en esta época? ¿Cómo era la formación que ofrecían; las características de esa formación?

6. Entr. - Listo, bueno, el Colegio tenía una historia que era la que me contaban mis papás*(...)*, donde todo el mundo quería venir a estudiar acá, entonces*(...)* iniciando desde la inscripción que era*(incomp)* había que hacer colas inmensas por toda la 11. Que

> era un colegio muy reconocido porque*(...)*, además de tener la parte académica, tenía la parte industrial. Y sus alumnos cuando terminaban *(sonid.hab) ehhh* el último año, o los*(incomp)* o digamos que faltan dos años para ya salir, ya eran casi que trabajadores formados, los cuales iban a las empresas prácticamente como si fueran personas profesionales en lo que hacían. Habían [sic] profesores titulados profesores que también venían, que algunos eran egresados y que venían de pronto con alguna formación exigente a la de esta institución, en // en esa época, no *(...d)*.

De acuerdo con los objetivos de la investigación se selecciona qué aspectos del contexto se quieren registrar durante la obtención de los datos para lo cual se diseñó un protocolo de transcripción (Anexo 4) que incluye datos de identificación de la transcripción y elementos descriptivos que refieren al contexto de la entrevista. Las entrevistas como instrumento de recolección de datos están alineadas con el objetivo específico uno y dos. Respecto del primer objetivo las entrevistas interpelan sobre diferentes dimensiones de las prácticas formativas para permitir su reconstrucción a partir de los recuerdos y experiencias de los entrevistados. Esto se conecta con el segundo objetivo, dado que en las historias de los entrevistados se van determinando cualidades y características de la formación en esas instituciones. A continuación, se presenta un recuento de las entrevistas.

Tabla 10

Inventario de las entrevistas y Transcripciones

Identificación	**Fecha**	**Rol**	**Institución**	**Duración**	**Tipo de interacción**	**Medio de registro**	**Enlace de archivo**	**Enlace transcripción**

Entrevista 1	20/08/22	Egresado	Institución1	00:24:46	Presencial	Audio Celular	Audio 1	Transcripción 1
Entrevista 2	20/08/22	Egresado	Institución1	00:43:05	Presencial	Audio Celular	Audio 2	Transcripción 2
Entrevista 3	24/08/22	Egresado	Institución2	00:45:59	Llamada telefónica	Audio celular	Audio 3	Transcripción 3
Entrevista 4	25/08/22	Egresado	Institución3	00:37:54	Presencial	Audio Celular	Audio 4	Transcripción 4
Entrevista 5	05/09/22	Egresado	Institución1	00:31:47	Presencial	Audio Celular	audio 5	Transcripción 5
Entrevista 6	07/09/22	Egresado	Institución3	00:36:18	Video llamada Zoom	Audiovisual Pc	Audio 6 Video 6	Transcripción 6
Entrevista 7	07/09/22	Egresado	Institución2	00:50:47	Presencial	Audio Celular	Audio 7	Transcripción 7

Total, Entrevistas	**7**
Egresados	7
Institución1	3
Institución2	2
Institución3	2
Videollamada	1

Presencial	5
Llamada:	1
Audios de celular	6
Video pc	1
Duración total	4:30:36
Informe de análisis	Análisis

Nota. Elaboración propia.

Conceptos y categorías de investigación

Este estudio se contextualiza en un saber, en una territorialidad de conceptos, de problemas comunes. Esto nos ubica en el campo de la pedagogía y de la historia de la pedagogía, en la historia de las prácticas pedagógicas. La pedagogía es un saber que se práctica y a su vez es una disciplina que abarca la conceptualización, aplicación y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Zuluaga, 1999). El campo de la pedagogía remite a los juegos, relaciones, intersecciones, disputas y tensiones en las que está la pedagogía, el maestro, la educación desplegada en sí misma, con el afuera, las relaciones de fuerzas, de poder (Echeverri Sánchez & Zambrano Gutiérrez, 2013). Como conceptualización de sí misma y reconfiguración desde el maestro, la pedagogía pasa por relacionarse con el campo de la filosofía, pero esto no se confunde con la pretensión, de otras ciencias y disciplinas, de hacer conceptualizaciones sobre la educación, lo cual puede terminar en una instrumentalización y reducción del saber pedagógico al método de enseñanza. Es también un estudio de relación de los sujetos, maestro, estudiante, de la institución; la pedagogía es ética, en el sentido de reflexión de la libertad, del cuidado de sí y de la afección al otro en el ámbito educativo. La pedagogía en cuanto estudio de las normas, comportamientos

y códigos, de las prácticas formativas, es un tratado moral. En cuanto estudio aplicado del poder es también política. Por tanto, la pedagogía no es un campo cerrado, que se entienda en una circularidad, sino que se despliega hacia afuera para develar lo que es.

Dentro de este campo de la pedagogía, este estudio parte del concepto de la práctica pedagógica (noción trabajada por el Grupo de Historia de la Práctica pedagógica), la cual es la noción que permite considerar diversas posibilidades de análisis de las relaciones entre institución, sujeto y discurso en el campo de la pedagogía. (Zuluaga, 1999, pág. 17).

La práctica pedagógica es una herramienta de análisis[29] que permite acceder en el campo de la pedagogía, al saber pedagógico como discurso, al poder dentro de unas relaciones institucionales y al sujeto. Sin embargo, en este estudio, se entiende que, la práctica pedagógica desde una perspectiva social se constituye en una práctica formativa, aunque esto no significa que toda práctica formativa sea pedagógica. Por tanto, las prácticas formativas son un concepto más abarcador y amplio que permite leer diferentes realidades. Lo pedagógico tiende a focalizarse en espacios escolares relacionados con prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero por fuera de la escuela o la universidad hay otros espacios formativos que no son de la forma escuela, son extraescolares.

Dentro de ese universo de prácticas formativas en la realidad social se puede especificar una modalidad que se puede reconocer como formación ciudadana. La formación ciudadana se da en un escenario formativo más amplio en el que la escuela solo es un lugar formativo, pero no el único, por lo que otras instituciones como la familia, las ONG, comunidades, o la ciudad misma son espacios de formación ciudadana y en cada uno de ellos se desarrollan prácticas formativas. La formación, se

[29] La práctica pedagógica de acuerdo con Zuluaga es una noción metodológica (ver pág. 44).

entiende como producción, dar forma[30]. Se expresa en términos de producción material de cosas, sujetos, grupos, por lo cual no se reduce a lo pedagógico.

Las prácticas formativas son por tanto entendidas en esta investigación como las diferentes modalidades de formación con las que se produce, se forma, se crea o se configura no sólo sujetos individuales, sino también de grupos sociales, colectivos, escenarios, instituciones, naciones, saberes, materialidades, cosas, objetos a partir de las agencias humanas, no solo desde la acción de un sujeto, sino también de la institución, de la relación, la práctica, el discurso, la normatividad, la conducción de sí y de otros. Por lo anterior, es una noción amplia que incluye la práctica pedagógica en el ámbito escolar, pero que permite conectar con una acción más amplia en la realidad social.

Esta noción de las prácticas formativas se operacionaliza como herramienta metodológica, al desglosarla en dimensiones o categorías descriptivas que permitan manejar la información para analizarla, de acuerdo con Sáenz quien propone esta noción como herramienta conceptual y metodológica (Vargas Betancourth, 2022).

Operacionalización

En total se dispusieron 13 categorías descriptivas. Las dimensiones que integran las siguientes categorías descriptivas centradas en el objetivo 1 y 2 buscaban caracterizar las prácticas formativas de ciudadanía:

1. Conceptos y objetos de saber
2. Sujetos formadores y formados

[30] Relaciono el concepto de formación con la teoría hilemórfica de Aristóteles dado que las materialidades se comprenden en relación con su forma o determinación. Desde ese punto de vista la formación es un proceso de determinación a una materialidad en el que se produce sustancias, seres, objetos que hoy ampliaríamos al mundo social, sujetos, grupos. La teoría de la causalidad podría aplicar también en esta concepción de formación porque permitiría precisar tanto causas como explicación de su funcionalidad u operatividad como efectos.

3. Escenarios formativos
4. Fines y propósitos
5. Dimensión Prescriptiva
6. Dimensión “Práctica”, lo que se hace
7. Relaciones con otras prácticas
8. Reflexividad sobre la práctica
9. Efectos

La dimensión genealógica de estas prácticas formativas asociadas al aspecto histórico, por su parte está compuesta de estas categorías analítico-descriptivas.

10. Emergencia
11. Procedencia
12. Continuidad
13. Discontinuidad

Cada una de las categorías descriptivas a su vez se definió en el contexto de la investigación para tener más claro la referencia conceptual y así asociar al texto de análisis. A continuación, se presenta en la Tabla 11 la descripción de cada una de las categorías que en el siguiente capítulo se especifican de manera más concreta en los resultados de los análisis.

Tabla 11

Descripción de categorías

Categoría descriptiva	Descripción
1. Conceptos y objetos de saber	Se refiere a las formas de concebir la formación y

	los conceptos que sustentan las prácticas formativas.
2. Sujetos formadores y formados	Son las características percibidas de los sujetos formadores y formados, su posicionamiento en la relación de formación.
3. Escenarios formativos	Describe la percepción del ambiente escolar, los espacios, tiempos formativos como escenarios en los que se da la relación de formación.
4. Fines y propósitos	Se refiere a lo que se espera de la formación, entendido como lo teleológico.
5. Dimensión Prescriptiva	Abarca las maneras como se piensa que se debe formar y aprender, las formas y estrategias, métodos. Tiene un carácter normativo y preceptivo, aunque puede incluir otras formas, e indica cómo deberían ser y comportarse los estudiantes en la formación.
6. Dimensión "Práctica", lo que se hace	Describe las acciones de formación cotidianas, concretas, efectivas de los actores de formación.
7. Relaciones con otras prácticas	Describe cómo se establecen relaciones entre prácticas, con otros contextos relacionados con lo político, social, cultural, entre otros, entre áreas y asuntos de formación.
8. Reflexividad sobre la práctica	Se refiere a la manera como se cuestiona, se evalúa

	o reflexiona las prácticas formativas en la relación formativa.
9. Efectos	Consecuencias en los sujetos, instituciones, en la realidad social de la relación de formación, de las prácticas formativas. Consecuencias queridas o no queridas, reajustes, que funcionan en una sociedad para producir, crear o configurar sujetos, grupos, identidades.
10. Emergencia	La emergencia se entiende como el punto de surgimiento. La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. Pondrá de manifiesto cómo se enfrentan estas fuerzas entre sí o como enfrentan las adversidades. Las fuerzas corresponden a los actores, ideas, que se relacionan, están en tensión se confrontan; la que sale triunfante se apodera de las reglas y las aplica a los otros.
11. Procedencia	Determina la pertenencia a un grupo, clase social o raza, tradición y permite asimismo advertir que en la raíz de lo que conocemos reside en lo accidental. El objeto de estudio retiene las huellas que le imprime la historia y la historia se caracteriza porque aniquila el cuerpo, cambia, se transforma,

	por lo que hay una proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado.
12. Continuidad	La continuidad es una descripción del flujo de la historia que busca determinar que algunas cosas son percibidas, descritas, expresadas, caracterizadas, clasificadas y conocidas de manera similar o relacionada con otra época distinta.
13. Discontinuidad	La discontinuidad es una descripción del flujo de la historia y del hecho de que algunas "cosas ya no son percibidas, descritas, expresadas, caracterizadas, clasificadas y conocidas de la misma manera" o en ruptura con otra época.

Nota. Elaboración propia.

A partir de las categorías relacionadas se diseñó el protocolo de entrevistas (Anexo 3) en el que a las primeras nueve categorías asociadas al proceso de caracterización de las prácticas formativas se formularon preguntas para explorar y extraer información de los informantes de manera flexible. Las preguntas intentaron vincular la experiencia, las vivencias y recuerdos del periodo de formación de los informantes como base para el análisis.

En un primer análisis se utiliza el recurso de una tabla de Excel para hacer una comparación entre las entrevistas buscando similitudes o recurrencias, así como diferencias a partir de la organización

dispuesta en el protocolo de entrevista que agrupa las preguntas en categorías. Por lo anterior la unidad de análisis es la respuesta a cada pregunta.

En un segundo momento a partir de las categorías descriptivas derivadas de los objetivos de la investigación, se hace un procesamiento con ayuda del programa ATLAS.ti programa especializado que permite asociar estas categorías descriptivas con códigos abiertos, que están vinculados directamente con el texto de análisis y permite visualizar, a partir de ellos, el discurso del egresado que representa un canal de acceso al discurso de la época, para acceder a los enunciados referidos a las prácticas formativas. Los códigos abiertos son referencias directas del texto de acuerdo con el discurso que construye el entrevistado y que está manifiesto en el documento de transcripción. En este punto la unidad de análisis es el documento completo de transcripción. A partir de la agrupación y reducción de datos se generan conexiones que pueden asociarse las dimensiones de las prácticas formativas de acuerdo con los documentos de transcripción.

La información obtenida en este análisis se contrasta con los documentos institucionales, normativos, de prensa y académico del archivo para elaborar las caracterizaciones de las prácticas formativas como proceso de verificación.

Algunas reflexiones

En este capítulo se abordó los aspectos metodológicos para estudiar las prácticas formativas de ciudadanía y ética, estableciendo una mirada o abordaje de la investigación, junto con la delimitación de la muestra, los archivos e instrumentos para el manejo de la información. La mirada metodológica se ubicó como un estudio cualitativo, de carácter socio histórico con aproximación genealógica. Esto significa que la realidad, y la realidad histórica de manera específica, es vista como un entramado de fuerzas y tensiones que hay que desenredar; que la realidad fluye entre lo continuo y discontinuo; que es un movimiento azaroso y disperso. Por lo anterior, una convicción metódica es que no hay un origen

esencial y único, sino que las prácticas, sucesos, acontecimientos surgen con sus características de sus accidentes y del enfrentamiento de fuerzas.

En este sentido se explica que se hable no del origen sino de la procedencia y emergencia. La procedencia como la relación, en la dispersión, de pertenencia a tradiciones, grupos, ideas, otras prácticas y la emergencia como el punto de surgimiento, el teatro, en el que se da el entramado y enfrentamiento de fuerzas. La noción de las prácticas formativas hace parte de la aproximación genealógica como concepto herramienta, dado que, a partir de la descripción de sus relaciones, dimensiones, modalidades, efectos se analiza el juego de relaciones de fuerzas en medio de un contexto en el que la explicación de su sentido efectivo es la tensión y el enfrentamiento.

La porción de la realidad que se estudió delimitada en un periodo y en un escenario de investigación está rodeada de sucesos, hechos, de aspectos y criterios de selección que resaltan su relevancia para el estudio. Estos elementos resaltan por su parte que a pesar de ser un estudió del pasado están estrechamente relacionados con el presente, por lo que son contemporáneos (Agamben, 2011) y pueden dar luces reflexivas de las prácticas formativas que se configuran hoy, así como de sus efectos. Esta manera de abordar la realidad problematiza el presente desde el pasado.

El periodo está marcado por sucesos, problemáticas emergentes, realidades sociales y económicas, que fueron determinando un marco de enfrentamiento de las fuerzas en el que confluyen las prácticas formativas. El escenario de la ciudad nos habla de una descripción relacionada con las prácticas formativas, a partir del reconocimiento de una realidad educativa caracterizada por tipos de oferta escolar, como la oficial, la privada y la contratada, estableciendo comparaciones que problematizan la escuela oficial en la consolidación de la formación ciudadana y se focaliza en tres instituciones educativas oficiales a través de la experiencia de sus egresados.

Como la analogía del color “gris” de la genealogía (Foucault, 1979) indica, exigió que la investigación se funde en documentos, en lo realmente comprobable, en lo efectivamente existido, que se dirija no a lo metafísico sino hacia abajo, al gris de los documentos, los archivos, a las entrevistas a personas, sus discursos que se convierten y se constituyen también en el archivo. En aquello que puede describirse en su funcionamiento y operatividad. Los documentos que configuraron el archivo que de acuerdo con la selección permiten este propósito fueron, por tanto, los derivados de las entrevistas de egresados, documentos institucionales, documentos normativos del periodo, documentos de prensa y documentos académicos que representan el saber erudito del periodo.

La genealogía foucaultiana es mucho más meticulosa, pacientemente documentalista, rigurosa y sistemática por lo que es posible que el esfuerzo de la investigación no alcance su pretensión. Es por eso por lo que se insiste en nominarla como aproximación genealógica que retoma elementos categóricos de su método o enfoque, que posibilitan el análisis y descripción de las prácticas formativas de ciudadanía y ética. Se considera que la adecuación realizada aterriza los diversos elementos que favorecen la operativización de la mirada metodológica para lograr los propósitos de la investigación.

Capítulo 3: Reconstrucción de las prácticas formativas de ciudadanía desde la ética

En este capítulo abordamos lo que hemos denominado un ejercicio de reconstrucción de las prácticas, el cual pretende desde las experiencias de los informantes hacer descripciones que señalen similitudes y particularidades. Para dicho ejercicio se consideran como categorías de análisis las dimensiones de las prácticas formativas (Sáenz, 2022) que aportan una visión del objeto de estudio desde sus dinámicas.

Conceptos y objetos de saber

Esta categoría se refiere a las formas de concebir la formación y los conceptos que sustentan las prácticas formativas. En el primer análisis se tomó como base el protocolo de la entrevista (Anexo 3) en el que se vinculó a la categoría tres preguntas que fueron trabajadas con los informantes:

1. Desde tu experiencia ¿cómo era el colegio y cómo era la formación que ofrecían, sus características?

2. Cuéntanos ¿cómo estaban organizadas las materias y especialmente cómo te enseñaban sobre ética y formación ciudadana?

3. ¿Cuéntanos experiencias o anécdotas de la formación ética y ciudadana, sobre lo que te enseñaban?

El primer análisis se caracteriza por ser un análisis centrado en estas preguntas. Después de realizadas las entrevistas se estableció las similitudes y diferencias de lo expresado entre los diferentes informantes. En la dimensión de conceptos y objetos de saber de las prácticas formativas de ciudadanía y ética, en la escuela pública de Cali, se encontró, a partir de las entrevistas, un vínculo muy fuerte entre la formación ciudadana y el concepto del trabajo. Esto indica que las prácticas formativas generan un discurso de identidad con el trabajo en el que la sociedad y las familias priorizan la posibilidad de

inserción en el mundo laboral, porque la expectativa es que se configure un sujeto útil, productivo. Esta formación está sustentada en las distintas relaciones de la escuela, especialmente la que se vivencia entre los maestros y alumnos. Sin embargo, estas relaciones se ven limitadas por las deficiencias organizacionales, de recursos y de espacios.

Los informantes expresaron en las entrevistas que la formación que recibieron en este periodo estaba marcada por espacios académicos de áreas específicas, por talleres de acuerdo con las modalidades y por actividades institucionales. En algunos casos se relacionaba eventos como semanas de cultura, obras de teatro, kermés, actividades lúdicas y deportivas que se entendían como parte de la formación. Los colegios públicos de los cuales los informantes son egresados se diferencian por su modalidad enfocada hacia el trabajo como técnicos, industriales, o Normal superior para la formación de maestros. Dentro de las entrevistas una de las diferencias que sale a relucir es el reconocimiento de la institución, visto como una buena fama o prestigio de una institución por su práctica formativa vinculada a su modalidad o enfoque laboral lo que daba un valor agregado.

En el caso de la Institución3 según lo expresado por los informantes el rol de maestro se inculcaba a los estudiantes desde diferentes prácticas de enseñanza, desde las relaciones de los maestros con los estudiantes, las diferentes actividades, y la forma de involucrar a los estudiantes en las actividades escolares cotidianas, desde las prácticas de aprendizaje profesional en otras instituciones desde grado octavo.

En el caso de la Institución2, la experiencia de formación de los informantes coincide con una percepción de desorden, de falta o cambio frecuente de funcionarios, lo que mejoró solo con el tiempo por lo que este periodo está marcado por gran inestabilidad. Se mencionó la carencia de espacios formativos respecto a la planta física solo en el caso del colegio más reciente ubicado en zona de

población vulnerable. El colegio como lugar formativo se redujo al edificio, sin contar con escenarios lúdicos y deportivos como otras instituciones de la ciudad.

Uno de los entrevistados da cuenta recurrentemente que la formación en la institución1 de donde es egresado, en el periodo estudiado, está focalizada en la educación para el trabajo. Esto está relacionado con el carácter o modalidad de la Institución educativa que es Industrial (Transcripción 1, 6).

Las modalidades o especialidades de la institución determinaron el carácter de la formación ciudadana fortaleciendo actitudes, comportamientos, vínculos con empresas. Los estudiantes en la cotidianidad se ven inmersos en múltiples situaciones en el que se relacionan consigo mismos y con otros, donde el conjunto de sus actuaciones y motivaciones se centran en retos personales y sociales en la actividad laboral del taller o modalidad. Este recurso forma en contenidos cognitivos y afectivos, la toma de decisiones, la resolución de conflictos, el manejo de las emociones en el ámbito interpersonal e intrapersonal (Gutiérrez, 2017). Esto indica que la práctica formativa genera una narrativa de identidad con el trabajo en la que la sociedad y las familias priorizan la posibilidad de inserción en el mundo laboral.

> 16. Entr. – […] No importaba que el que tuviera más o tuviera menos, igual estábamos en el mismo espacio por la calidad de enseñanza que había, en ese entonces, acá en el colegio. Y el hecho de tener esos talleres y todo eso …

En esta cita de la entrevista se subraya precisamente los escenarios formativos como relevantes para construir ese tipo de formación. El concepto de trabajo se construye en estos escenarios a partir de saberes prácticos, producción y elaboración de cosas, en dinámicas empresariales e industriales. Cabe señalar que se construye una idea de calidad de la formación referida al reconocimiento de la institución,

pero también a las prácticas dentro de los escenarios formativos. En el discurso y narrativa que se manifiesta no hay una conciencia de que la formación ciudadana, o la educación ciudadana, fuera un concepto ampliamente trabajado. Por lo anterior se entiende que la modalidad formativa al respecto es indirecta asociada a diferentes prácticas institucionales especialmente a las focalizadas en la educación para el trabajo. Como lo expresa en esta cita

> 22. Entr. – Es que de pronto, ahora, por ese nombre de la formación ciudadana, quizás en esa época no era llamado, digamos, con ese nombre, pero es representado cuando íbamos a hacer las pasantías. Que nosotros debíamos ser íntegros, que debíamos (incomp) (sonid.hab) ehhh digamos que éramos la representación del colegio cuando íbamos a esas empresas. Que, eso sí, me acuerdo mucho, que ser del Institución1 ya llevaba el peso de que era un estudiante, digamos, integral. Y (…) en todo el sentido educativo, (sonid.hab) ehhh valores, en el hacer (Transcripción 1).

Como se observa hay un reconocimiento que esta formación se asocia con unos comportamientos y unos valores, no solo al saber hacer un trabajo, sino a la forma de relacionarse. Por lo anterior, hay un reconocimiento de cuestiones morales del comportamiento como parte de la formación, incluso como forma de identificación de lo que se entiende como formación ciudadana indirecta.

La priorización del concepto de trabajo como recuso en las prácticas formativas de ciudadanía y ética obedece al esfuerzo social, tanto de la institución escolar, como familiar, de generar a través de la educación oportunidades de inclusión y de movilidad social, dadas las situaciones de *exclusión social* (Vargas Quintero, 2017) presentes en el contexto. Es un intento de articular la escuela y la vida, que puede tener relación con el concepto de experiencia fundamentado en Dewey, dado que para este autor la *experiencia constituye la totalidad de relaciones del individuo con su ambiente* (Sáenz Obregón, 2010). La relación del trabajo y la formación ciudadana es compleja debido a que por un lado se

condena el trabajo infantil y por otro se promueve la formación en el trabajo desde las escuelas. Sin embargo, esta priorización de las familias y las escuelas, del trabajo, como parte de la formación del ciudadano se enmarcan en proveer capacidades de supervivencia económica, inserción social y productiva, inclusión y movilidad social, a los estudiantes, además de tener un sentido de utilidad y una función social (Vargas Quintero, 2017, pág. 174), de desarrollar valores para su formación y para su dignificación.

En cuanto a las áreas obligatorias y fundamentales no se percibía claramente una articulación o un propósito integrado. La percepción más general es que había un conocimiento disciplinar desconectado de otros saberes. Sin embargo, ya en la particularidad de las instituciones o de la experiencia misma de los informantes se reconoce unas áreas en las que recuerdan una vinculación más expresa de la formación ciudadana y de la ética (Ciencias sociales, Constitución política, democracia, pedagogía, ética, filosofía). Esta formación es asociada también al conocimiento y vivencias cotidianas en la escuela, que no corresponden a una materia o área específica, sino al ambiente de relaciones, a lo transversal y transdisciplinar, en la vivencia de unas normas y del relacionamiento a partir de la autoridad, de la experiencia de orden, estructura, organización. En este aspecto uno de los informantes piensa que la formación no fue tan significativa en la escuela pública, comparada con la formación vivida en la educación confesional privada en la que veía reflejado más a estos aspectos.

Se permitió establecer como similitudes según las vivencias y recuerdos de los informantes que existían en este periodo unas áreas obligatorias y otras que pertenecían exclusivamente a la modalidad de la institución. De acuerdo con esto hay una prelación de la formación referida a la modalidad de la institución. Según la experiencia de los informantes, las diferentes áreas y/o disciplinas académicas estaban estructuradas en su especialidad, en su conocimiento específico, con poca o ninguna articulación

entre ellas, por lo que no había la percepción de una comunicación entre las áreas, o un propósito común clarificado.

En cuanto a las diferencias, la segunda pregunta permite determinar que en este periodo la ética y formación ciudadana se aprendían, según uno de los informantes, principalmente por medio de las normas y de las figuras de autoridad como el coordinador, así como el respeto a los maestros. En ese sentido la asimilación de normas, de unas relaciones de respeto a las autoridades era muy importante en las prácticas formativas.

Algunos de los informantes recuerdan la existencia del área de ética en ese periodo, otros no lo recuerdan. Esto podría significar que a nivel muy concreto había una variabilidad en la manera de organizar los temas de formación. Hay un informante que recuerda que inició su periodo de estudio en 1986 y culminó en 1992; recuerda y afirma que existía ya el área de ética separada de religión, presentando ambas materias relacionadas con la formación ciudadana, que los maestros de estas áreas eran sacerdotes y que en los últimos años de estudio les daban más prioridad a las áreas de especialidad (Transcripción 2; 10 y 14). Esta afirmación contrasta con la normativa establecida con el decreto 1002 de (1984) la cual no establece la existencia del área de ética, ni de ninguna referida específicamente a la formación ciudadana. Además, en su afirmación identifica que el maestro de ética y religión en su periodo habitualmente era el mismo con la característica especial de ser sacerdote o religioso, elemento que aparece mencionado con otros informantes. Por su parte, otro informante, que estudio desde 1997, en su institución afirma que, en el tiempo de estudio en el que él estuvo, existía ya la ética como área obligatoria, además se refirió a la disciplina de constitución política como un área que se refiere a la formación en ciudadanía (Transcripción 3; 20 y 25). Esta afirmación corresponde a lo dispuesto en la Ley 115 de (1994) artículo 23 en la definición de las áreas obligatorias y fundamentales.

Otra de las diferencias en la segunda pregunta es que un informante asocia la formación ciudadana y ética específicamente al área de ciencias sociales y al área de pedagogía, porque no recuerda una formación específica en ética o ciudadanía (Transcripción 4, 16). Sin embargo, no todos asocian diferentes materias a la formación ciudadana y ética. Un informante curiosamente identifica que algunas de las materias que le enseñaban era democracia y constitución política pero no las asocia a la formación ciudadana y ética, no recuerda con relevancia esta formación en el colegio oficial comparado con la experiencia de la educación confesional privada en la que también tuvo experiencia de formación que señala fue más significativa (Transcripción 7, 14).

En la tercera pregunta (¿cuéntanos experiencias o anécdotas de la formación ética y ciudadana, sobre lo que te enseñaban?) se encontró como similitudes en las entrevistas de los egresados que de manera más reiterativa no recuerdan muchas anécdotas de la formación en ciudadanía y ética en específico. La materia que más asociaron a la formación ciudadana y ética fue especialmente la clase de filosofía, pero también se relacionó la materia constitución política, con el área de pedagogía y de las prácticas que hacían en escuelas los estudiantes en el caso de la Institución3. En general, aparece como un aspecto de la vivencia de los informantes que esa formación la reconocen como parte de las relaciones de respeto y motivación que estaban presente con los diferentes profesores, en las relaciones con los compañeros entre otros. Se resalta el uso de guías o cuadernillos, de libros, como apoyo para esta formación.

En cuanto a las diferencias presentes en los recuerdos de sus vivencias, el contenido de la anécdota resalta elementos como *actitudes de escucha y participación* como parte de la formación en ciudadanía y ética, además de la *vivencia y aprendizaje de valores humanos* (Transcripción 1, 10). Uno de los informantes resalta que las posturas que observaba en los materiales, editados por el maestro de ética, contenían *posturas religiosas y sociológicas* (Transcripción 2, 14). Además, también se resalta de

modo particular como experiencia o anécdota de formación ciudadana y ética el conocer más detenidamente las *leyes y contenidos de la constitución política* del país (Transcripción 3, 28). Una anécdota comentada por el mismo informante describía la participación en una conferencia en la escuela en las que la experiencia de vida de los conferencistas les impactó adquiriendo un *sentido de responsabilidad y de cuidado de sí* aplicado específicamente en la sexualidad (Transcripción 3, 28). Los informantes egresados normalistas resaltan la formación específica de la Normal que gira en torno a lo pedagógico (Transcripción 6, 16), en este sentido se ve la formación ciudadana y ética como *proyección de la práctica profesional* (Transcripción 4, 20).

En esta tercera pregunta asociada a la categoría conceptos y objetos de saber podemos describir que frente a la concepción de formación en ciudadanía y ética hay pocos recuerdos específicos que los informantes señalaron como anécdotas. Esto lo posicionan los informantes de dos maneras: de manera más recurrente como un elemento tan presente en las relaciones y vivencias cotidianas de la escuela, de estudiantes, maestros, directivos entre otros; o por el contrario como una muestra de lo poco significativo que fue para su desarrollo personal esta formación. Por otra parte, hay un reconocimiento de parte de los informantes que el asunto de la formación ciudadana y ética hace parte del objeto de estudio o tiene relación con áreas como la filosofía, la constitución política y la pedagogía, aunque en uno de los casos se nieguen estas relaciones debido a asuntos y coyunturas más institucionales porque se compara la formación recibida con experiencia de educación confesional privada.

Sujetos formadores y formados

Esta categoría se refiere a las características percibidas de los sujetos formadores y formados, su posicionamiento en la relación de formación en el escenario escolar. Esto con el propósito de extraer elementos que permitan determinar o caracterizar sus formas de actuar, de construir su rol. En este primer momento se establecieron unas preguntas derivadas de la categoría descriptiva que permiten

recoger la información especialmente sobre los maestros y los alumnos como sujetos de la formación. Esto se hace a partir de la experiencia de los informantes que como *sujetos de enunciación* (Sáenz, 2022) hablan acerca de su experiencia como estudiantes a partir de su recuerdo de este periodo, pasado más o menos 30 años. La *forma de enunciación* (Sáenz, 2022) de estas experiencias registradas en las entrevistas son discursos descriptivos.

1. ¿cómo eran los maestros en general y en especial el maestro del área de ética?
2. Cuéntanos experiencias de ¿cómo eran las clases de esos maestros, actividades, proyectos en las que enseñaban ética y formación ciudadana, sus maneras de trabajar?
3. Cuéntanos ¿cómo eran ustedes los estudiantes, sus características y sus formas de relacionarse con los maestros en esas actividades escolares?
4. ¿Qué dificultades, problemas o rebeldías tenían los estudiantes con las actividades de formación ética y ciudadana?
5. ¿qué apoyos o estrategias tenían los maestros con esas problemáticas estudiantiles?
6. Qué tan importante era la materia y las actividades de ética y ciudadanía para usted y sus compañeros

Maestros

El carácter y las relaciones que los informantes resaltan de los maestros, desde una buena experiencia, identifican en el maestro una actitud de seriedad y compromiso con su rol de maestro. Por un lado, tienen relaciones de respeto con los estudiantes, pero también de empatía, de preocupación y valoración de su proceso de aprendizaje, de sus capacidades; lo que implica honestidad en expresar la percepción de los procesos, de las emociones del maestro y de la interpretación de la realidad del maestro. Estas actitudes conectaron con los estudiantes y permitieron que se les identifique dentro de la experiencia como ejemplo, referente a seguir, o resalta la condición ética y moral del maestro. Se

destacaron especialmente en las anécdotas de maestros la actitud de dedicación a su labor, el compromiso, la pasión y gusto con que se le percibe, y el impacto formativo de su ejemplo. Esto en tanto una valoración positiva o por el contrario en una negativa. En ambos casos la integridad moral y profesional del maestro es asociada como parte de las prácticas formativas que influyó en los estudiantes.

Las similitudes de los que tuvieron una experiencia positiva de sus maestros señalan que la mayoría de los maestros eran muy serios, demostraban un dominio del conocimiento. Adicionalmente, cada profesor tenía un plus, una cualidad que le daba un reconocimiento en sus instituciones (Transcripción 1, 12). Una de las cualidades señaladas por los informantes era la condición moral del maestro, dado que señalaban que eran ejemplo para los estudiantes, muy elegantes en su forma de vestir y respetuosos en su forma de actuar.

De acuerdo con los informantes en la relación con los estudiantes, se afirma que se sentía empatía de parte de los maestros, que le daban importancia al estudiante, valoraban las capacidades de los estudiantes (Transcripción 4, 26). Una de las cualidades que más insistieron es que recuerdan a los maestros como personas respetuosas, personas que trataban al estudiante como un igual, aunque había una distancia entre el estudiante y el docente, pero no de autoridad, sino de respeto. Los maestros inspiraban respeto, por lo que enseñaban, por el hecho de ser maestros (Transcripción 6, 18). Según uno de los informantes los maestros eran personas que no ocultaban nada, eran sinceros, decían las cosas de manera clara y directa, incluso cuando se enojaban lo expresaban claramente de forma coloquial sin generar sentimientos de ofensa a sus estudiantes (Transcripción 5, 26-28).

Los maestros en su práctica de enseñanza manejaban guías como estrategia, las cuales editaban ellos mismos. Cuando el profesor llegaba a la clase los estudiantes saludaban y se colocaban en pie. Para la participación de las clases, los estudiantes pedían el uso de la palabra, eran clases agradables y

participativas. Los maestros cumplían los horarios estrictamente de las clases. Estos elementos describen aspectos resaltados de las prácticas pedagógicas en la relación con los maestros.

Como se puede observar el carácter y las relaciones que los informantes resaltan de los maestros, como una buena experiencia, se caracterizan por identificar en el maestro una actitud de seriedad y compromiso con su rol de maestro. Por un lado, según la descripción eso requiere relaciones de respeto con los estudiantes lo cual hace énfasis en una relación jerárquica. Pero también de empatía lo que enfatiza en una relación afectiva, de preocupación y valoración de su proceso de aprendizaje, de sus capacidades, es decir de una relación personal; lo que implica honestidad en expresar la percepción de los procesos, de las emociones del maestro y de la transmisión de experiencias que hace el maestro. Estas actitudes conectan con los estudiantes y permiten que se les identifique dentro de la experiencia como ejemplo, referente a seguir, o resalta la condición ética y moral del maestro.

En cuanto a las diferencias del maestro como sujeto formador, todavía señalando experiencias positivas que fueron las más recurrentes, los informantes señalan que una de las diferencias son los contenidos o la materia específica de las guías o cuadernillos que manejaban los maestros. En este contexto se resaltan la pertinencia de los contenidos y ejercicios propuestos en las guías que, incluso, sirvieron como referentes para la educación superior en unos casos más que en otros. En cuanto a la formación ciudadana y ética se resalta la formación en *valores humanos*, en la construcción de *comunidad y convivencia social*. Sin embargo, uno de los informantes a pesar de resaltar la enseñanza de valores, la reiteración de ello a veces provocaba la sensación de tedio, además que en ese caso se percibía un vínculo entre la formación ética con principios religiosos. En este aspecto se valoran especialmente métodos y estrategias que hace parte de las prácticas pedagógicas abarcadas por las prácticas formativas.

Otra de las diferencias resaltadas tiene que ver con el carácter particular de los maestros, los cuales algunos tenían algunos, según las descripciones, un carácter más asentado que otros; esto es un rasgo relacionado con la cercanía o distancia que establecían con los estudiantes, o la espontaneidad y alegría que expresaban en sus clases. Lo que diferenciaba y hacía sobresalir a los maestros en particular era su dedicación a la disciplina de conocimiento que enseñaban, como una cierta pasión por lo que trabajaban, pero también la intensidad de los trabajos que ponían a los estudiantes. Otra de las cosas que referencian como diferencia es la utilización de recursos novedosos, por lo que en su experiencia había docentes muy creativos para enseñar, y había otros que eran más tradicionalistas.

Aunque no fue lo más recurrente también se establecen experiencias más negativas, del sujeto maestro, especialmente en la experiencia de uno de los informantes, que se refirió a una experiencia más generalizada, institucionalizada. De acuerdo con su consideración y percepción los maestros reducían su campo de acción, se dedicaban solo a dar la clase, y no iban más allá, no mostraban interés por conectar con los alumnos, o preocupación por sus estudiantes, por trabajar el respeto en el aula. Los profesores son caracterizados por la impronta de la educación tradicional, especialmente los de mayor edad, en la que con a partir de su estatus pasaban el límite del respeto y decían o afirmaban cosas de sus alumnos, que resultaban irónicas, o se interpretaban como burlas, los etiquetaban, o ponían apodos, o hacían juicios generalizados. Las actitudes señaladas en esta experiencia son de maestros muy despreocupados y perezosos; con una clase muy pasiva, en la que se percibía solamente el interés de recibir el salario, más que un gusto por ser maestro. Una de las cuestiones que se resaltaba en esta experiencia es la poca tolerancia del maestro frente a la crítica u observaciones del estudiante sobre las clases, lo que era considerado como un asunto disciplinario. De acuerdo con esta experiencia la condición moral de los maestros es cuestionada, porque no demostraban valores, no daban ejemplo, no tenían respeto por los alumnos, por lo que no tenían o demostraban moralmente una conciencia ciudadana y esto para la

informante afecta la calidad de la educación. De acuerdo con esta experiencia el ejemplo que percibió de los maestros forma personas con percepciones de la vida más violentas en lugar de una formación ética, de principios de valores humanos.

Las actividades, estrategias y proyectos de formación que los maestros realizaban eran actividades de promoción a partir de la interiorización de conductas, con estrategias basadas en el código del ejemplo (se establecía una especie de ley de ponerse como ejemplo a seguir para otros), acompañado por actividades de ajuste o encuadre de comportamientos, consistentes en el seguimiento de los maestros a sus estudiantes como los llamados de atención, la persuasión reflexiva y la aplicación de procesos disciplinarios. Las actividades de la cotidianidad del maestro y sus relaciones en sus clases de acuerdo con el área y fuera de ellas; y actividades de articulación con una educación para el trabajo en el que la formación ética y ciudadana se aplica en los principios, valores y las prácticas del trabajo. Se usaron como estrategias de formación la profundización con ejercicios de lectura crítica o de apropiación como actividades teatrales.

A partir de las respuestas de los informantes se encuentra como elementos comunes, en primer lugar, la existencia de actividad de promoción de un código a través de las intervenciones y reflexiones de los maestros en general, que consiste en que los estudiantes asumieran la conciencia de ser ejemplo para los demás estudiantes. Esta conciencia es entendida referida a sus pares, pero también de modo particular a los estudiantes de grados o cursos en un nivel inferior dentro de la institución; en algunos casos, esta conciencia se promueve desde un sentido de pertenencia institucional y se piensa o promueve en la relación del estudiante con el afuera de la institución, dado que el estudiante es un representante institucional en el ámbito social, en la vida comunitaria o en los lugares de práctica laboral asociados con su modalidad formativa. Lo que podemos denominar *el código del ejemplo* es una práctica formativa discursiva que buscaba motivar a los estudiantes a interiorizar las normas y reglas

institucionales, como parte de la formación ciudadana y que promovía la uniformidad del comportamiento.

La formación es reforzada no solo por *el código del ejemplo*, sino también con unas actividades *de ajuste o encuadre* de comportamientos. Si alguien no encaja en el "ecosistema" (Transcripción 1, 14), como lo nombra uno de los informantes, se realizan las acciones de encuadre que consisten en llamar la atención, persuadir a través de la reflexión ética, actuar a través de los procesos institucionales del colegio. En esto vale la pena resaltar que se percibía en la mayoría de las entrevistas que el apoyo de los papás fue vital para que la formación ética y ciudadana se fuera afianzando en los estudiantes. Por lo que se piensa que un rasgo social de la época era una mayor comunicación, complicidad, o apoyo entre padres y maestros.

Otro de los elementos comunes que se expresan en las entrevistas es que los proyectos, actividades, estrategias, que planteaban los maestros estaban enfocados en la modalidad o carácter de la institución, es decir vinculado a la parte laboral, o educación para el trabajo. Pero también se motivaba a los estudiantes a ir más allá de la formación laboral, a establecer empresa o a proyectarse hacia la educación superior. Por lo que se percibía una articulación en ese sentido de los maestros. El profesor de la modalidad impulsaba la cuestión ética y ciudadana en medio de sus intervenciones apuntando al *código del ejemplo*, especialmente en el caso de prácticas laborales, y a valores y principios ciudadanos relacionados con el trabajo.

Otro de los aspectos recurrentes es que de acuerdo con los informantes la formación se percibe en las diferentes actividades del maestro incluso en su cotidianidad, desde la forma como se visten los maestros (especialmente en el caso de las maestras que impactaba a sus estudiantes mujeres), las relaciones y el trato que tenían con otros maestros, su trabajo en equipo, la planeación que hacían de las actividades y los estímulos a los estudiantes que programaban (Transcripción 4, 22-24). Aunque no se

hablaba de manera explícita, de ética y formación ciudadana, en el accionar del docente, en sus formas de actuar, en el trato, en el ejemplo, se daba este tipo de formación.

La clase como espacio de actuación del maestro es valorada como elemento diferenciador dado que sobresale y tiene un carácter formador cuando se evidencia la capacidad de gestión emocional del maestro, de dominio de grupo, de ser novedoso y lúdico en sus estrategias frente a estilos más tradicionales. También fuera de clase las actividades de formación relacionadas con la ética y la formación ciudadana involucraron espacios artísticos, culturales, deportivos, académicos en los diferentes eventos escolares o de representación fuera de la escuela. En estas actividades los maestros se diferencian por aparecer como gestores, motivadores, liderando la participación estudiantil.

Para abordar las problemáticas estudiantiles los maestros utilizaban la conversación y escucha de los estudiantes en espacios diferentes al aula como apoyo e intervención en temas académicos y personales; los llamados de atención verbales, las advertencias de los maestros para disuadir los comportamientos que consideraban interrumpían los procesos de formación; las citaciones y reuniones con los padres para establecer un apoyo efectivo en la familia en la formación académica y del comportamiento, incluso cuando no se asistía se devolvían a los estudiantes a su casa. Por último, los procesos disciplinarios asociados a formatos institucionales como los memos, y los documentos de seguimiento de los estudiantes en el que se registraban los comportamientos. En estos procesos se formaba a partir del llamado de atención escrito y de la aplicación de diferentes consecuencias contempladas en el proceso.

Los informantes consideraban que los estudiantes debían esforzarse académicamente para promoverse en los diferentes niveles o grados. Sin embargo, cuando tenían dificultades una de las estrategias que utilizaban los maestros era buscar espacios diferentes al aula para conversar con los estudiantes, como la sala de profesores, u otros espacios. En esos espacios distintos indagaban sobre las

dificultades que observaban como estrategia de apoyo o intervención. Consistía en hablar con el estudiante, escuchando de su propia voz las razones de sus dificultades, debilidades o resistencias, incluía escuchar en algunos casos situaciones relacionadas con la familia a las que se referían los estudiantes.

Otra de las estrategias comentadas por los informantes se relaciona con las dificultades de comportamiento de los estudiantes. En estos casos, a los que hacían desorden en los espacios escolares los maestros hacían llamados de atención y advertencias como medida disuasiva, la advertencia más efectiva era que les iban a citar a los acudientes. Esas advertencias del maestro también se referían o incluían las posibles consecuencias de los comportamientos, lo que podía condicionar la permanencia de los estudiantes en la institución.

Las citaciones y las reuniones con padres de familia eran estrategias utilizadas por los maestros en este periodo. Buscaban consolidar apoyo en los procesos de formación de las familias para corregir comportamientos en la escuela, hablar con los estudiantes en casa, orientarlos para adecuarse a la formación académica y del comportamiento. Cuando los papás no venían a las reuniones de padres de familia, entonces los maestros devolvían a los estudiantes para sus casas como medida que presionara la asistencia de los acudientes.

Otra de las estrategias eran los “memos”, que eran unos formatos que utilizaban los maestros y la coordinación para hacer llamados de atención escritos, especialmente por comportamientos de indisciplina, por no llevar tareas, ni cuadernos, y otros comportamientos que afectaban la clase, por ejemplo, a algunos que se volaban del colegio, y se iban para lugares distintos como Centros comerciales, se les activaba con los memos un proceso disciplinario. El maestro tenía la posibilidad de colocar un memo y ese memo implicaba luego citar al acudiente, bajar la nota en la disciplina, porque en esa época se calificaba la conducta, la cual era otra estrategia institucional en los colegios. La disciplina

se daba en función de la vigilancia del maestro a los estudiantes, con el propósito de demostrarle al estudiante que había consecuencias de los actos que pudiese realizar en su momento y que estuvieran por fuera de lo establecido, por lo que ningún estudiante quería tener memos que luego se consignaban en el observador, o documento institucional de seguimiento del estudiante.

La estrategia de los memos, de acuerdo con los informantes, podía conducir a la sensación de que algunos maestros hacían llamados de atención que para los estudiantes eran irrelevantes o innecesarios. Esto se ejemplificó en las entrevistas porque algunos informantes mencionaron a un maestro que le empezaron a llamar "memo loco", porque según su apreciación utilizaba la estrategia de manera exagerada, llamando la atención con los memos por "todo", por lo que el apodo fue una manera de señalar el comportamiento exagerado.

En este periodo había otros profesionales en la escuela pública diferentes a los maestros como los de psicología, que apoyaban los procesos formativos, aunque no valorados por los estudiantes. En cuanto la atención a situaciones del comportamiento entendidas como resistencias a los procesos de formación, los informantes resaltan actuaciones particulares de los maestros en las que tienden a descalificar a los estudiantes, etiquetarlos, lo que fue interpretado por algunos estudiantes como acoso, grosería, generalizaciones, injusticias de los maestros; o realizar sanciones morales por fuera de los procesos disciplinarios que pueden ser cuestionadas e interpretadas como burlas o humillaciones hacia los estudiantes.

Entre los informantes se resaltó que en esta época los maestros contaban con el apoyo de otros profesionales, por ejemplo, de psicología por lo que se registra como otra estrategia presente en la institución. Sin embargo, era una estrategia que entre los estudiantes no era valorada; se tenía una idea negativa de acudir al psicólogo. Significaba para los estudiantes estar loco, por lo que no utilizaban estos espacios con regularidad (Transcripción 1,20).

Uno de los informantes afirmó que en su experiencia no es claro si había un apoyo de los maestros a los estudiantes que tenían dificultades o problemas de tipo familiar. Pero si era consciente del apoyo cuando tenían dificultades en la parte práctica, en lo referente a su modalidad o especialidad por medio del acompañamiento del maestro. En lo académico la regla general era que cada uno tenía que estudiar y esforzarse para aprobar, dado que en esa época con dos asignaturas se perdía el año, y cada período era independiente, no se sumaban y promediaban. El informante considera que en su época había menos beneficios y ayudas académicas para los estudiantes (Transcripción 5, 40).

Uno de los informantes resalta estrategias de maestros no institucionalizadas, estrategias particulares, a título personal para apoyar a los que tenían dificultades académicas. El informante cuenta una experiencia de la clase en la que un maestro, cuando los estudiantes no iban bien al final del periodo, acordaba con el estudiante un préstamo de calificaciones o notas valorativas, prestaba una calificación aprobatoria y al siguiente periodo él cobraba con actividades académicas en el siguiente periodo (Transcripción 5, 40). Este ejercicio no estaba regulado por la institución, sin embargo, era una estrategia particular de maestro para atender las dificultades académicas de los estudiantes brindando oportunidades de mejora.

Una de las estrategias de formación que se resaltó de modo particular por parte de uno de los informantes son las direcciones de grupo. Había un maestro denominado director de grupo, que podía hablar con los estudiantes temas diferentes a los académicos, era según el informante un espacio en que los estudiantes se desahogaban, recibían muchos consejos, se hablaba acerca del futuro. En el caso específico de las mujeres, las reflexiones motivaban a las niñas a ser mujeres independientes. En estas direcciones de grupo los estudiantes recibían pautas de comportamiento, y se insistía a todos tener buen trato y ser correcto con respecto al otro, de defender los derechos, de exigir, de ser conscientes de la igualdad de las personas. El informante cita como ejemplo a una maestra que les decía, “miren, ustedes

también tienen que exigir, exigir sus derechos, porque todos los seres humanos somos iguales", de esta manera se formaba desde la idea de ser justos y ser éticos (Transcripción 5, 35).

Frente a los comportamientos de los estudiantes y las maneras de atenderlos para corregirlos las estrategias podían ser actuaciones muy particulares de los maestros que podrían incluir descalificaciones. De acuerdo con esto, algunos maestros llamaban la atención a los estudiantes y calificaban por medio de términos sus comportamientos y los caracterizaban. A algunos de los estudiantes los catalogaban como los "vagos del salón", etiquetas que señalaban a algunos estudiantes dentro de un grupo. Las actuaciones particulares de algunos maestros no solo señalaban grupos de estudiantes sino individuos delante de su grupo. El informante narró una experiencia en la que un maestro hizo subir a una estudiante a una ventana para que gritara cosas sobre ella misma: "Yo soy rara". Esta actuación es un modo de descalificación del maestro hacia el comportamiento del estudiante, pero como estrategia tiene otras facetas. Por un lado, hace presión al estudiante para que realice un ejercicio de expresión e interiorice la descalificación en sí mismo, y en segundo lugar expone el estudiante delante de sus compañeros en un acto que puede interpretarse como burla o humillación, o una sanción moral. El informante a partir de esta experiencia cuestionó la ética en algunas prácticas de los maestros de su periodo escolar (Transcripción 4, 34).

Uno de los informantes, por su parte, expresó que no recibió apoyo en sus dificultades y problemáticas estudiantiles, sino que recibió tratos inadecuados de parte de los profesores refiriéndose a comentarios innecesarios que hacían los maestros que pueden pasar por acoso, groseros, desatentos, por eventos particulares considerados injustamente, generalizaciones en grupos de estudiantes donde hay desorden, recocha, pero que no todos participaban o eran responsables (Transcripción 7, 22).

Aunque no se entrevistaron maestros de este periodo, los informantes en las entrevistas dan cuenta que los maestros en su práctica entendían la formación ciudadana como un conjunto de saberes,

conocimientos, actividades de clase, y fuera de clase que buscaban promover comportamientos morales en los estudiantes. Para lo cual su posicionamiento como maestro exigía un ejemplo de comportamiento que como formador se esperaba (código del ejemplo), así como un tipo de relación de respeto, de empatía, de consideración con los estudiantes. También hace parte de la comprensión de la formación ciudadana, el abordaje y la intervención a las situaciones particulares de los estudiantes, sus dificultades, y sus comportamientos contrarios a la convivencia con sus diferentes procesos y mecanismos; así como el partir de las reflexiones, ejemplos y diálogos reflexivos, principios, valores y normas asociadas a la vida social y laboral.

Estudiantes

Sobre la descripción de los estudiantes en el periodo, se caracterizaron por tener diferencias en su carácter y en su comportamiento. Sin embargo, a pesar de esas diferencias había relaciones de convivencia entre pares, con los maestros en medio de un ambiente supervisado. Pero en algunos casos se enfatizaba en las situaciones, conflictos, comportamientos de los estudiantes que provocaba un desbordamiento de las capacidades de los maestros y la institución, lo que se interpreta como desorden, indiferencia, falta de manejo o dominio de grupo, o falta de compromiso. En ese caso los estudiantes son caracterizados como rebeldes, no sumisos, irrespetuosos entre sus pares y con los maestros. A pesar de los comportamientos disruptivos en la relación formativa, el trabajo académico se convierte en un asunto de autonomía del estudiante, que desarrolla sus capacidades decidiendo por su cuenta responder a las exigencias académicas.

A partir de la información recolectada en las entrevistas se establecieron dos tipos de experiencias en la caracterización general de los estudiantes. Por un lado, se encontró una experiencia en la que se caracteriza que, en medio de las relaciones de los estudiantes, hay la percepción de un control

efectivo institucional y por otro, en la que no lo hay, especialmente en el caso de la institución más reciente.

En la primera experiencia los informantes coinciden en que los estudiantes provenían de estrato socio económicos muy diferentes, y a pesar de ello no se percibía una competencia social o rivalidad. La razón principal de esa coexistencia es que había una valoración del espacio educativo por la calidad de enseñanza y la modalidad o carácter de la institución (técnica industrial o pedagógica); especialmente en los colegios oficiales reconocidos en la ciudad con un buen nivel académico. Sin embargo, la mayoría eran de estrato popular y estaban motivados por involucrarse con el aprendizaje de la parte laboral, aunque también se promoviera desde las instituciones aspirar a estudios superiores en la universidad, o al programa de formación complementaria en el caso de los normalistas. Los estudiantes tenían diferentes capacidades, y se caracterizaban por hacer caso, eran muy respetuosos, había un profundo respeto por la clase del maestro esto previniendo no de perder el cupo, el cual se valoraba por el reconocimiento del colegio en el contexto de ciudad.

Los informantes describen los grupos académicos como numerosos. La población en su mayoría eran hombres y pocas niñas, especialmente en los colegios industriales, y en las Normales, al contrario; en el caso de las normales la población mixta se establece desde 1965, para este periodo eran mayoría las mujeres. Había estudiantes muy comprometidos, estudiantes muy felices en su colegio. Hacían pilatunas, pero había un control efectivo de la coordinación. No se recuerda actos de sublevación con los maestros. Describen los estudiantes como muy participativos en las clases y en las diferentes actividades escolares. También se afirma que había comunicación entre los grupos académicos del mismo nivel, socializaban, se relacionaban y se conocían entre pares.

Según la descripción de los informantes había estudiantes con diferentes características personales, con un carácter diferenciado, genios diferentes, había estudiantes que se distraían

conversando, unos que eran muy callados, estudiantes creídos, había grupos de estudiantes de los que académicamente eran más dedicados. Había pilatunas entre compañeros y algunos comportamientos negativos entre pares como poner apodos. Los estudiantes tenían menos acceso a la información, requerían consultar o visitar más las bibliotecas.

En el segundo tipo de experiencia los informantes refieren que las condiciones sociales son homogéneas, con estudiantes provenientes de hogares de estratos socioeconómicos similares, de barrios populares y marginales. La descripción de los estudiantes los caracteriza como jóvenes en edades donde es común los juegos, pilatunas y recocha, por lo que los estudiantes eran difíciles de dominar por los maestros a su cargo. Los maestros y directivos para disuadir a los estudiantes en algunas ocasiones mezclaban los grupos académicos, pero esto según los informantes conducía a mayores dificultades. Aunque había estos comportamientos de los estudiantes, se describe como jóvenes que eran muy locos, pero trabajaban. Los estudiantes no eran sumisos con sus maestros, pero entendían las exigencias académicas de los maestros y algunos respondían. Había estudiantes más pendientes de la parte deportiva y en algunas ocasiones se evadían de clase para jugar voleibol u otros deportes.

En una situación un poco más radical la descripción de unos de los informantes afirma que se establecía relaciones de irrespeto entre pares. De la misma manera no se respetaba a los profesores, había conflictos, muchos conflictos entre profesores y alumnos. Había muchos alumnos rebeldes, que contradecían o desobedecían a sus maestros. Esta descripción corresponde al colegio fundado en el periodo en el que se describe a los estudiantes como groseros, violentos, y con tendencia a utilizar prácticas entre pares de irrespeto como poner muchos apodos. Las descripciones hacen referencia a dinámicas presente en el aula, por ejemplo, se afirma que en ocasiones en que volaban papeles por todos lados y era un desorden total. Los profesores debían acudir a los gritos para que hicieran silencio, o había que llamar a la coordinación para intervenir en el aula frecuentemente. Una de las cosas que se

registran es que los estudiantes aprovechaban cuando algún maestro no asistía a la institución, por alguna razón, los grupos académicos permanecían solos y los estudiantes quedaban libres presentándose algunas dificultades o situaciones de convivencia.

También se indagó sobre las resistencias que tenían los estudiantes a los procesos de formación que experimentaron en sus instituciones educativas. Los informantes justificaron las acciones de rebeldía en la escuela en su periodo cuando fueron parte de procesos de reclamación por carencias educativas, incumplimientos o falta de recursos que afectan la prestación del servicio educativo y por consiguiente la formación, o cuando había decisiones institucionales injustas desde la perspectiva de los estudiantes. Cabe resaltar que los informantes coinciden que los maestros demostraron en estas situaciones actitudes de respeto frente a sus reclamos.

Los informantes señalaron de manera similar algunos aspectos de las actitudes de los estudiantes como sus reclamos y exigencias a la institución, a los maestros. Consideran los informantes que fueron exigentes en su formación, con sus profesores, en las clases de la modalidad laboral, con las coordinaciones, para que cumplieran con las propuestas académicas que ofrecían, hacían paros, no permitían clases exigiendo la formación que se ofrecía porque querían ser estudiantes de alto nivel académico, se reclamaba por el derecho a la educación, que se tuviera todo lo necesario. Los informantes consideran que eran una generación, que discutía con argumentos las posturas injustas, y se movilizaban. Los profesores por su parte fueron respetuosos de sus reclamos, no se tomaban represalias académicas o disciplinarias.

Otros comportamientos que se pueden considerar de resistencia a los procesos de formación fueron contraconductas a las actividades propuestas por los maestros en clases: los estudiantes cambiaban la actividad por un dibujo relacionado con sus gustos, o evadían la clase para jugar o desarrollar algún deporte. Esta resistencia es similar a la que presentaban con el uso o porte de uniforme,

dado que los estudiantes cambiaban de acuerdo con sus gustos el uso del uniforme. En ambos casos las acciones de los maestros frente a las resistencias podrían pasar de la desaprobación, el llamado de atención, a la descalificación de los estudiantes por medio de etiquetas, o el uso de la sanción moral que ejemplarizara los comportamientos no aprobados. Las resistencias de los estudiantes a las prácticas de formación se asociaban en unos casos a los intereses deportivos y gustos personales que desplazaban lo académico; o a situaciones de la realidad estudiantil que emergían en las clases como vulnerabilidad, por sus condiciones sociales, por sus problemas familiares; o por la influencia que recibían de agentes externos a la institución.

Los informantes consideran en su mayoría que los estudiantes a pesar de ser muchos en la época, no reflejaban tantos problemas sociales en la escuela, como parches o grandes conflictos, entre otras cosas. Las irreverencias de los estudiantes no eran tan marcadas en cuanto a la falta de respeto, más allá, de los apodos. Algunos de los estudiantes hacían actividades diferentes a las propuestas por los maestros en las clases, como hacer dibujos de sus series de televisión favoritas. Los maestros para llamar la atención en estos casos utilizaban términos como “los vagos del salón”, para referirse a los grupos de estudiantes que hacían actividades diferentes a las de la clase y se distraían.

Por otra parte, el uso del uniforme fue causa de contradicción entre los estudiantes y los maestros. Las formas de usarlo era motivo de llamados de atención dado que los estudiantes cambiaban elementos del uniforme, lo modificaban de acuerdo con sus gustos y modas. En el caso de las chicas usaban la falda más corta de lo establecido en el uniforme, esto generaba acciones de los maestros y de la coordinación como llamar la atención a los estudiantes, y en algunos casos hasta cortar el ruedo de la falda de las niñas para que estuviera larga y que esto sirviera como ejemplarización para las demás. Los chicos iban con zapatos o medias de diferentes colores a los establecidos en el uniforme, también

utilizaban los pantalones descolgados de la cintura, caídos, lo que los maestros reprochaban, llamaban la atención, y solicitaban a los estudiantes organizarse de acuerdo con lo establecido.

En cuanto a los elementos diferenciadores de las entrevistas se resalta la consideración de uno de los informantes que afirma que en esa época o periodo los estudiantes eran más conscientes de la importancia de la parte académica, la cual era vista como la salvación, como la que podía ofrecer un mejor futuro a los jóvenes. Esta conciencia de importancia de lo académico fue asociada con la exigencia académica dado que, de acuerdo con el informante, había un proceso, había un tamizaje, una selección que habla muy bien del proceso que se llevaba en esa época; como argumento señalaba que en seis años se fueron quedando muchos estudiantes por la parte académica: había veintisiete sextos al iniciar básica secundaria y lograron culminar seis onces (Transcripción 5, 38). Por otra parte, una de las formas de resistencias a la formación era las llegadas tarde o evasión de clase y sobre esto se refirió el mismo informante que señalaba que en la época la motivación para algunos estudiantes para no llegar a tiempo o evadirse de clase era su gusto deportivo, puesto que les cogía la tarde porque se quedaban jugando fútbol.

Otro de los informantes señala que las resistencias estaban focalizadas en un grupo de estudiantes, los que vivían cerca del colegio, dado que eran los que presentaban situaciones de peleas o tenían conflictos, asociados a condiciones de vulnerabilidad. Este mismo informante señala que al final de su periodo de estudio en el colegio, notaba que la influencia de personas de fuera, alrededor del colegio, condujo al inicio de situaciones de consumo de sustancias psicoactivas en el colegio, especialmente, con una mayor influencia en los estudiantes que tenían problemas de la casa u otras vulnerabilidades. Aunque eran pocos, estas situaciones de consumo se asociaban a comportamientos dentro del colegio que eran contrarios a la formación (Transcripción 1, 18).

Otra de las diferencias en las entrevistas de uno de los informantes, es la descripción de situaciones de desorden generalizado en el aula de clase, en el que se da una resistencia que muestra una alta indiferencia a los procesos de formación. Esto es descrito por el informante como “la recocha”, la cual puede entenderse como un comportamiento grupal de desconexión con la clase, con las acciones formativas y se centra en actividades como el juego, la burla, la conversación que ignora al maestro. La situación puede escalar al punto de desestabilizar emocionalmente al maestro, quebrar su voluntad. En el caso descrito por el informante la maestra salió llorando, porque los estudiantes no le hacían caso. La sensibilidad que expresó la maestra significaba que el límite de paciencia había llegado a su punto. Los estudiantes no tenían conciencia de actuar en contra de la maestra, algunos solo se dieron cuenta cuando llegó el apoyo de la coordinación. Llama la atención que el informante relaciona esta situación con una predisposición de los estudiantes hacia algunas materias, lo que producía pereza, desdén y una actitud relajada en las clases. El ejemplo que pone el informante es con el área de ética especialmente entendida como una materia dedicada a hablar de valores, y/o repetir sermones o reflexiones morales (Transcripción 3, 40).

Había entonces una resistencia de estudiantes que era grupal, se caracteriza por la desconexión e indiferencia de los estudiantes a los procesos formativos. Esta era una resistencia que no es muy consciente de actuar en contra de la formación, o en contra de los maestros, pero que expresa en el fondo desidia a la formación centrada en temas considerados aburridos o a sermones morales porque se percibe como reiterativos o una contraconducta frente a los métodos formativos.

Se indagó sobre la significación y la relación que daban los estudiantes a los temas de formación presentes en áreas o actividades de la escuela, lo cual también afecta la relación con los maestros. En este aspecto resalta entre los informantes en común dos tipos de expresiones. Por un lado, los estudiantes que no tenían conciencia clara de ser formados en ética y formación ciudadana con una materia

específica. Sin embargo, entendían la importancia de esta formación especialmente en temas éticos propuestos por sus maestros de la modalidad laboral de la institución, orientados hacia las prácticas por fuera de la escuela en otras instituciones, en las que debían ser íntegros en sus comportamientos, como representación del colegio, porque se llevaba el peso de ser un estudiante de la institución, integral, con valores, en el hacer, en el ejemplo.

Por otro, los que tenían conciencia de ser formados en ética como área dicen que en algunos momentos la materia era importante para ellos, en otros momentos no, esto se evidenciaba porque algunos estudiantes se evadían de la clase. Esto dependía si el maestro tenía una actitud de control y verificación de los estudiantes; ocurría especialmente cuando el maestro no llamaba a lista. Las asignaturas en las que reconocen este tipo de formación como ética (y religión), hacen parte de la formación escolar, pero no se le daba la misma importancia que a otras áreas como matemáticas, español o la misma área de la modalidad de la institución, no eran áreas principales para los estudiantes.

Por tanto, la importancia de esta formación, para los estudiantes era relativa a asuntos prácticos de aplicación, en o fuera de la escuela, asociado a las diferentes áreas de formación. En cuanto al área específica de ética la importancia era menor frente a otras áreas de la formación escolar especialmente matemáticas, español y las áreas de la modalidad de la institución para los estudiantes. Además, la importancia era relativa a la actitud de control de los maestros en la clase.

En cuanto a lo aspectos diferenciales uno de los informantes resaltó que este tipo de áreas de formación perdía importancia e interés de los estudiantes de acuerdo con la forma en que se enseñaba. El informante manifestaba que le daba pereza escuchar la reiteración de los mismos contenidos en la clase: los valores, el respeto, la colaboración, que son conceptos reiterativos. El informante sugirió que los maestros deberían desarrollar actividades que marquen al estudiante, cosas de impacto. Recomienda hacer que la clase se vuelva interesante con una actividad diferente a registrar contenidos en el cuaderno,

salirse del molde. Por tanto, este tipo de áreas de formación tiene importancia relativa a la forma en que se enseñaba, por lo que para este tipo de formación funciona más actividades de impacto, que solamente conceptuales.

A partir de las entrevistas se puede decir que los estudiantes entendían la formación ciudadana y ética como un conjunto de prácticas que se desarrollaban en la institución para promover saberes, conocimientos, valores y comportamientos asociados o reforzados con las normas de la escuela. Los informantes muestran en sus respuestas que percibían estas prácticas como un control del comportamiento de los maestros, de la institución, del mundo adulto. Al ser reiterativos e insistir en determinados discursos centrados en comportamientos se tornaban para algunos de ellos en aburridos o en sermones morales que no daban mucha importancia.

Fines y propósitos

Esta categoría se refiere a lo que se espera de la formación, entendido como el aspecto teleológico, lo que se aspira alcanzar. La indagación tiene el propósito de extraer elementos que permitan determinar o caracterizar sus metas formativas, el perfil de lo que esperaban construir en la formación. Se establecieron unas preguntas derivadas de la categoría descriptiva que permiten recoger la información especialmente sobre la claridad y conocimiento de lo que se esperaba en la formación de los alumnos como sujetos de la formación. Las preguntas fueron:

10. En tus experiencias recuerdas ¿para qué te enseñaron de la formación ética y ciudadana en la escuela?

11. Esto te lo enseñaban en una materia o en varias, ¿cuáles eran?

12. ¿Lo que enseñaban en la formación ética y ciudadana aplicaba a los maestros, a los estudiantes?

13. Cómo los maestros en sus actividades presentaban su planeación de lo que esperaban que aprendieran los estudiantes

14. Cuándo eras estudiante ¿qué se podía esperar de esa formación?

En esta dimensión la claridad de la finalidad de la formación ciudadana y ética, para los informantes es configurar una identidad ciudadana, unos comportamientos y valores ciudadanos, una conciencia de dignidad, de derechos, de justicia, que expresan un proyecto ético. Esta finalidad era expresada por los maestros en el material de trabajo, en su planeación, y ejecución en las clases. Aunque no se nombraba de la misma manera esta formación estaba presente en diferentes materias del currículo escolar.

Aunque los objetivos de la formación ciudadana eran claros, la manera de trabajarlos no era muy motivante en algunos casos, o no se aplicaban de manera efectiva en la convivencia escolar, en el trato de las personas. Aunque no se hablaba de formación ciudadana y ética de manera específica en las áreas, había un tipo de abordaje en la dirección de grupo desde diferentes pautas de comportamientos, de convivencia, desde los derechos, desde la reflexión sobre la vida y el futuro.

Una de las informantes resaltó que en esta época era muy importante para este tipo de trabajo el espacio de dirección de grupo, para promover los objetivos de la formación ciudadana y ética. La dirección de grupo tenía un tiempo dentro del horario escolar semanal en el cual los maestros tenían un acercamiento a sus dirigidos para dar orientaciones, y hacer seguimiento de sus procesos. La informante señala que en la dirección de grupo se hablaba muchísimo con los estudiantes, los estudiantes se desahogaban, recibían consejos, hablaban del futuro. En el caso de las mujeres, se hablaba de la importancia de ser una mujer independiente. No se hablaba de manera explícita de la formación ciudadana y ética, pero se daban pautas de comportamiento y de convivencia con los otros; de actuar de

forma correcta, de defender los derechos. Frente a esto último la informante recuerda expresiones de su maestra que influyeron en ella como "*miren, ustedes también tienen que exigir, exigir sus derechos, porque todos los seres humanos somos iguales*" (Transcripción 6, 34).

En la experiencia de otra informante mencionó que sí conoció los objetivos de la formación ciudadana y ética, pero según su apreciación no se aplicaban en el colegio, dado que había muchos vacíos en ese sentido en el tema de convivencia, de respeto, de ética, de ciudadanía, de principios, de valores, de derechos humanos en su colegio, por lo que cuestionaba su institución en este aspecto (Transcripción 7, 24).

La pregunta que indagaba sobre las áreas en las se evidenciaba los propósitos de formación ciudadana y ética. En este asunto a partir de las entrevistas se reconoce como algo común que durante el periodo algunos informantes tenían conciencia de que en el currículo existió la materia ética y otros no tanto, asimismo no recuerdan un área específica referida a la formación ciudadana. Sin embargo, aunque la formación escolar la perciben como más disciplinar, enfocada netamente al área curricular. Desde algunas áreas había conexiones con temas de formación ciudadana y ética como lo refieren especialmente en el área de filosofía, vista como una crítica constructiva hacia el ser humano, del cómo somos, porque somos así. En este sentido se hacía referencia a asuntos de ética, del comportamiento del ser humano. En el área de historia, en sociales, a partir de los conocimientos históricos y sociales específicos de la materia, pero especialmente se asociaba con la estrategia del maestro de contar anécdotas al principio de clase o a mitad de clase, divertidas, muchas veces historias de él, que dejaban enseñanzas que se podían aplicar en la vida (Transcripción 3, 50-52).

Una de las informantes de modo particular enfatizó en la dirección de grupo como forma de promover los fines y propósitos de la formación ciudadana y ética. Según su apreciación, la fortaleza de este tipo de formación era tener muy buenos directores de grupo. Maestros con pasión de enseñar, al

hacer sus comentarios y reflexiones a los estudiantes, al instruir, al llamar la atención si los estudiantes no hacían las cosas bien. Directores de grupo aterrizados, con la capacidad de centrar a los estudiantes en valores, como la solidaridad y el respeto. Entonces, según la informante la formación ciudadana y ética se debía más que todo a la dirección de grupo (Transcripción 6, 36).

La comprensión de las áreas curriculares era en un sentido más disciplinar en la época, no se tiene conciencia de un trabajo transdisciplinar de parte de los informantes. Los fines y propósitos de la formación se perciben más en conexión con áreas referidas a las ciencias sociales, la historia, y la filosofía. En todas hay una referencia a la formación ciudadana y ética, pero cambia su abordaje; en una desde la actitud crítica de la filosofía, desde las referencias históricas, los conocimientos sociales y las anécdotas que conectan con la vida y permiten una aplicación. Se destacó la experiencia de dirección de grupo como espacio afín a los objetivos y propósitos de formación ciudadana y ética, así mismo como su carácter significativo para el desarrollo personal de los estudiantes.

En una pregunta realizada a los entrevistados se cuestionaba sobre si lo que enseñaban en la formación ética y ciudadana aplicaba también a los maestros. En las respuestas de los informantes se observa una tendencia a considerar como punto central el ejemplo de los maestros frente a sus estudiantes en cuestiones éticas. Los maestros en su gran mayoría aplicaban la ética, como parte de su ejercicio. Se describe que, en casos muy particulares, de muy pocos maestros, había algunos que se salían de las prácticas éticas y no daban ejemplo a los estudiantes. Según los informantes, los maestros eran muy éticos, no se comportaban en general por fuera de su formación como maestros, como docentes. Los informantes expresan que los estudiantes los veían como figuras a seguir, valoraban que podían aprender algo del maestro, de su carácter, de su estilo de enseñanza, de cada uno podían aprender y tomar para la vida.

Los estudiantes aprendían del ejemplo de los maestros por su responsabilidad, su exigencia, su preparación de clases. Aprendían de su ejemplo de respeto porque respetaban las protestas de los estudiantes. Se aprendía justicia, ya que se calificaba de manera muy ética, de acuerdo con lo que cada estudiante respondiera, la exigencia era igual para todos. Además, los maestros motivaban el compromiso y responsabilidad de los estudiantes; las clases empezaban a tiempo y terminaban a tiempo, por ese ejemplo, los estudiantes no llegaban tarde. Los maestros eran respetuosos, daban ejemplo cuando saludaban y se dirigían con un buen trato a los estudiantes.

En suma, en las entrevistas los informantes manifiestan en general que los maestros educaban con el ejemplo, y que la formación ciudadana y ética partía de ese ejemplo de comportamiento de los maestros, de sus prácticas éticas, que se reconocían como referentes para los estudiantes. Aunque no se niega que existieron casos muy particulares de maestros que se alejaran de esas prácticas o excedieran sus acciones. Lo que se resalta son actitudes de los maestros en su comportamiento y trato cotidiano, que se valora como ejemplar y formativo en ciudadanía y ética. Actitudes enmarcadas en valores como responsabilidad, respeto, justicia, asociados a asuntos concretos como la forma de saludar, el manejo de las calificaciones, la forma de enseñar, la forma de dirigirse a los estudiantes, el orden[31].

En cuanto a los elementos particulares, en las entrevistas los informantes resaltaron algunas prácticas de maestros que según su apreciación eran ejemplo y contribuían en la formación o por el contrario no eran buen ejemplo, no eran éticas o no contribuían en la formación ciudadana. Un informante relata que, a partir del ejemplo ético, de la persuasión, algunos maestros lograban un impacto importante en los estudiantes. Una experiencia que referenció el informante sobre esto fue en el laboratorio de química que hubo una dificultad en una mesa y se estallaron varios elementos químicos.

[31] Incluso hasta su forma de vestir era referente para los estudiantes.

La maestra habló con una reflexión ética y persuadió a los estudiantes a tomar postura de responsabilidad, por su parte los estudiantes aceptaron comprar todos los elementos que se habían dañado respondiendo por ellos (Transcripción 2, 48-50).

Una informante a pesar de resaltar el ejemplo y las prácticas respetuosas de sus docentes, cuestiona que algo que les costaba a los maestros era la atención a las situaciones de pequeñas bromas, que pueden ser de apodos, o la burla al estudiante que quiere opinar. La no intervención en este tipo de situaciones permitía que fueran acrecentándose, y promovían implícitamente estos comportamientos en los estudiantes. Por lo anterior señalaba falta de coherencia de los maestros en la formación de los estudiantes (Transcripción 6, 38).

Otra informante relató que hubo maestros en los que observó comportamientos no ejemplares como maltrato, utilizando expresiones ofensivas, apodos hacia los estudiantes, también practicaban un tipo de coacción con la nota, lo que no consideraba una práctica ética. También referenció a un maestro que pedía a los estudiantes dulces u otros objetos para pasar la materia, lo que no consideraba una práctica ética y ejemplar. En el caso o ejemplo relatado por la informante, al maestro le traían paquetes de bombones, o boletas, para ver encuentros deportivos de su equipo favorito de fútbol, partidos del América, u objetos que hacían promoción a ese equipo de fútbol. También la informante pone el ejemplo de un maestro que reprendía específicamente a las mujeres por cruzar las piernas cuando tenían uniforme con falda, la reprensión incluía tocar el brazo fuerte, sacudirlo o golpear el brazo, porque el maestro consideraba que era inapropiado, utilizando la expresión “no haga carrillo, que eso es mala educación”. En este caso de igual forma la informante cuestionaba la ética de esta práctica (Transcripción 4, 38).

También se indagó sobre las formas en que los maestros comunicaban los fines y propósitos de formación. Los fines y propósitos de la formación eran comunicados por los maestros en momentos

específicos de la clase como parte de la socialización de la planeación de las actividades académicas. Esa planeación estaba apoyada por libros de texto de editoriales y/o guías elaboradas por los maestros, como estrategia para establecer secuencias de trabajo de la clase y dejar claros los fines y propósitos formativos, los contenidos y los logros esperados. Aunque en algunos casos, no todos los maestros hacían el ejercicio de socialización de la planeación por lo que no era una práctica generalizada. En su lugar algunos de esos maestros trabajaban siguiendo la secuencia y contenidos de los libros de textos, el día a día, por lo que no queda claro cómo comunicaban los fines y propósitos de la formación. En relación con los que sí hacían el ejercicio de socialización de la planeación algunos informantes resaltan la relación de esta práctica con la exigencia académica, y con la promoción de otros espacios formativos más autónomos como las bibliotecas.

Las expectativas de los estudiantes sobre la formación eran modeladas por la institución mediante un ejercicio de toma de conciencia que acompañaba el desarrollo de los estudiantes y se asociaba a las posibilidades y oportunidades que podían obtener después de la graduación. Aunque la conciencia formada, y que enfatizan los informantes, es mas de carácter personal, de las posibilidades y oportunidades de desarrollo individual, por lo que no se establece claramente una conciencia de ciudadanía sino de autorrealización. La edad de los estudiantes era un factor que podía clarificar expectativas de la formación; y se resalta la modalidad o carácter de la formación de la institución como factor que influye en las expectativas de los estudiantes.

Dimensión prescriptiva

Esta categoría abarca las maneras como se piensa que se debe formar y aprender, las formas y estrategias, métodos de formación. Tiene un carácter normativo y preceptivo en la relación maestro estudiante, aunque puede incluir otras formas, e indica cómo deberían ser y comportarse los estudiantes en la relación de formación. En este aspecto se caracteriza cuáles son esas formas de prescripciones que

aplicaban los maestros en el periodo de formación y las maneras o estrategias que utilizaban para que los estudiantes interiorizaran esas prescripciones y asimilaran comportamientos, así como sus posibles resistencias y contraconductas. Para esta consideración se formularon a los informantes las siguientes preguntas:

15. Recuérdanos las reglas, que manejaban en las actividades escolares

16. ¿Cómo les enseñaban las normas del colegio?

17. ¿En la formación ética y ciudadana qué tan importante era enseñar y aprender normas?

18. Cuéntanos experiencias de ¿Cómo utilizaban en la formación ética y ciudadana los valores, los consejos, los argumentos?

19. ¿Recuerdas situaciones en las que los estudiantes debatían, discutían, criticaban o eludían las normas, valores que enseñaban en la formación ética y ciudadana?

En la información recogida en las entrevistas se establecieron características comunes y elementos diferenciales que registramos porque ayudan a configurar la caracterización de las prácticas formativas del periodo de estudio, en este caso desde las prescripciones, vistas como las normas, reglas, consejos, argumentaciones que establecían cómo debía ser el comportamiento de los estudiantes.

Las prescripciones normativas de los maestros a los estudiantes eran reglas de manejo de la clase asociadas a la autoridad del maestro. Las cuales buscaban generar un proceso de interiorización en los estudiantes, de comportamientos de respeto al maestro y a los otros, de escucha y atención a la clase, de responsabilidad entendida como el cuidado de objetos, espacios escolares, o como cuidado de sí, del propio desempeño académico, de la realización de actividades, de los resultados. Para ello, además de la generación de reglas y procedimientos, se establecían discursos persuasivos que buscaban convencer a los estudiantes de asumir los comportamientos esperados.

Había prescripciones que limitaban el espacio, dado que se advertía de parte de los maestros que siempre había que estar dentro del salón de clase, debían pedir permiso para salir del salón y dirigirse a otro espacio. También había prescripciones normativas referentes al uso de prendas escolares, por ejemplo, ubicar la camisa dentro del pantalón, cuando sucedía lo contrario se leía de parte de los maestros como un signo de rebeldía. En el caso de colegios industriales se incluía en las prendas escolares llevar casaca u overol para el taller.

Había prescripciones que incluían un ejercicio corporal de saludos formales, en el que los estudiantes debían ponerse en pie, pararse para saludar el maestro como signo de respeto o ritual de inicio del espacio de clase. Otra de las prescripciones estaba referida a la puntualidad. Los maestros tenían un espacio de tiempo para los cambios de clase y dejar afuera a los estudiantes que no llegaban a tiempo a la clase, lo cual era visto como una especie de sanción. Dentro de las prescripciones de los maestros se resaltó que acostumbraban a pedir silencio y atención a la clase, lo cual se asociaba a la autoridad del maestro en el aula. En esas dinámicas los maestros con base a su autoridad prescribían reglas que incentivaban el uso de la palabra, solicitar permiso para salir a hacer algún tipo de diligencia, ir al baño. Las pautas en el salón de clases buscaban básicamente instaurar un orden de respeto al otro y al maestro como autoridad, del uso de la palabra, pedir permisos.

Otras prescripciones se asocian a la responsabilidad, dado que hay prácticas y disposiciones de comportamientos a cuidar elementos, objetos, espacios institucionales. En este caso además de poner reglas, la prescripción iba acompañada de la persuasión, la recomendación. Se persuadía a los estudiantes a considerar los espacios y elementos como propios. La prescripción se vincula con un sentido de pertenencia porque, además de cuidar, se persuadía a los estudiantes a dejar esfuerzos, trabajos o productos en beneficio del colegio o la comunidad educativa. La prescripción asociada a la

responsabilidad se utilizaba en modo de persuasión también para velar y a responder por la parte académica, por los resultados académicos de los estudiantes.

En los aspectos más particulares de las entrevistas, según lo expresado por un informante, se infiere que las prescripciones se fortalecían mediante un mecanismo de observación y seguimiento, especialmente, en aspectos académicos, en procedimientos prácticos, por medio de una revisión exhaustiva. En un caso singular, la informante se refiere a ejercicios de planeación de clase como estudiante de la Escuela Normal, a la elaboración de carteleras en la que los maestros revisaban que todo quedara acordé a lo establecido. Las prescripciones escolares buscaban, de acuerdo con la misma informante, influenciar también a la familia de los estudiantes, dado que en las reuniones de padres de familia se les recomendaba a los padres venir muy bien vestidos, bien presentados, a la institución para participar de la reunión (Transcripción 4, 44).

Otro informante señala que al inicio de un periodo académico los maestros prescribían las actividades que se desarrollarían en el periodo, dando fechas, normas y recomendaciones para presentarlas, además de fortalecer su apropiación y cumplimiento informando y recordando constantemente lo que se avecinaba (Transcripción 5, 52). Estas prescripciones eran vistas como elementos de organización del maestro que permitían establecer metodologías particulares de aprendizaje.

Sobre el uniforme como prescripción de la presentación personal, se resalta en la experiencia de un informante que el coordinador se paraba en la puerta a revisar a los estudiantes. Esta revisión es una forma de reforzar la regla y hacer seguimiento a los estudiantes. Sin embargo, la experiencia da cuenta que había estudiantes que persistían en llevar prendas con diferencias en el uniforme, por ejemplo, con los zapatos, con los colores del pantalón, las medias. Lo anterior se visualizaba como resistencias de los

estudiantes; aunque había controles, la irrupción de estas resistencias también era frecuente entre los estudiantes (Transcripción 5,54).

Las prescripciones de los maestros venían acompañadas de mecanismos de seguimiento y de verificación tanto para situaciones académicas, como en aspectos del comportamiento como el porte del uniforme. En cuanto a lo académico las prescripciones incluyen elementos de organización de la clase, de las actividades académicas, la definición de fechas y cronogramas de trabajo. Sin embargo, a pesar de los controles, revisiones, los estudiantes tienen sus resistencias en cumplir con lo establecido especialmente con asuntos de comportamiento como el uniforme. Por otra parte, se resalta que las prescripciones escolares buscaban no solo impactar o influenciar a los estudiantes, sino también a sus familias específicamente en su forma de vestir, su comportamiento.

Se planteó la cuestión de las maneras de presentar las prescripciones escolares para que sean asimiladas por los estudiantes. En las entrevistas se observa como descripciones más comunes entre los informantes que las normas de comportamiento se iban construyendo y enseñando a medida que iban pasando cosas, situaciones en los entornos escolares relacionadas con los estudiantes y que eran consideradas como casos que ameritaban establecer normativas o reglas para que otros estudiantes no reiteraran esos comportamientos. Por lo anterior se explicaban las normas junto al caso o las situaciones que dieron origen a la prescripción.

Otra de las descripciones realizada por los informantes señala que en esta época se construyeron manuales de convivencia en el que se consignaban diferentes reglas de comportamiento, de convivencia en la escuela. La figura del Manual de Convivencia aparece con la Ley General de Educación, 115 de 1994 (Congreso de la República de Colombia) en su artículo 87 en el que especifica que los manuales hacen parte del PEI y deben contener los derechos y obligaciones de los estudiantes, sin embargo, es con el Decreto 1860 de 1994 (Presidencia de la Republica de Colombia), artículo 17, donde se reitera la

cuestión de derechos y deberes, pero para toda la comunidad educativa, y se establece los tópicos generales que lo estructuran[32]. Durante este periodo, entonces, se da un proceso de cambio del Reglamento escolar al manual de convivencia que experimentaron las instituciones educativas.

Los maestros eran los encargados de darlas a conocer, de enseñarlas a los estudiantes. El manual de convivencia lo entregaban a principios del año escolar, y se establecía un diálogo y reflexiones con el director de grupo sobre diferentes elementos de comportamiento para tener en cuenta en el manual. Para difundir las normas estaba especialmente el director de grupo, que organizaban toda la parte de convivencia de su grupo y transmitía toda la parte normativa en concreto. Los informantes también señalan que los estudiantes, a pesar de que les entregaban el manual de convivencia no lo leían, les daba pereza leer el manual de convivencia porque se consideraba que aplicaba especialmente para el estudiante desordenado, desaplicado o con dificultades en su comportamiento.

Con la construcción y enseñanza de normas, reglas, la elaboración y promoción de manuales de convivencia, se buscaba que los estudiantes se apropiaran por medio de la lectura, el diálogo, reflexión y difusión de los maestros. Este papel de los maestros estaba referido, especialmente, a aquellos con la función de ser directores de grupo. Sin embargo, los estudiantes no hacían los ejercicios de apropiación de lectura, debido a desinterés, desidia de los estudiantes o posible carencia de cultura lectora de los estudiantes; la resistencia de los estudiantes a la apropiación de las normas se asoció además a reducir la aplicación de las normas allí contenidas especialmente a los estudiantes con dificultades, envueltos en situaciones de comportamiento. Con lo referido por los informantes no hay una conciencia marcada de

[32] Con la Ley 1620 de 2013 y su Decreto Reglamentario 1965 del mismo año, se complementó la estructuración de funciones que debían desarrollar los manuales de convivencia incluyendo las estrategias pedagógicas para promover la convivencia escolar y dirimir los conflictos de forma pacífica, acuerdos y pautas de convivencia teniendo en cuenta los derechos humanos sexuales y reproductivos, situaciones y protocolos de atención de la convivencia escolar, y los procesos de socialización del manual

entender las normas y reglas escolares como derechos y deberes de la comunidad educativa en consonancia con las leyes formuladas en el periodo.

En asuntos más particulares develados en las entrevistas, sobre las maneras de enseñar las normas, uno de los informantes da cuenta de algunas características que tenía los directores de grupo en su institución. Los directores de grupo en el colegio eran los maestros de más antigüedad, por lo que los maestros nuevos, no ejercían esta función; de hecho, había una sala de directores de grupo, aparte de la sala de maestros. Los directores de grupo eran maestros con mayor madurez en edad y experiencia educativa, más exigentes con sus estudiantes y con funciones de control, de organización y de seguimiento del comportamiento de un grupo de estudiantes (Transcripción 2, 70).

Otra informante en modo particular hace una lectura de lo que significó en su experiencia el manual de convivencia. Para la informante el manual abordaba más el tema del comportamiento de los estudiantes en el colegio, fundamentando la autoridad de los maestros más que establecer relaciones de respeto. Para la informante los procedimientos y normas descritos en el manual, funcionaban a base del miedo de los estudiantes a perder la materia, a recibir llamados de atención de los directivos, a citar a los padres (Transcripción 7, 30-32).

Otra de las informantes señala una práctica que servía como medio de promoción de normas, reglas y comportamientos en su institución. Se refiere a la actividad denominada “formación”. Según su experiencia, al inicio de la jornada, se hacía un ejercicio de formar, lo que significaba que todos los estudiantes del colegio se organizaban en el coliseo por filas, atentos a las disposiciones de los maestros y directivos. En la formación había que orar, se cantaba el himno nacional, antes de pasar al salón, se daban informaciones y disposiciones, en eso consistía la formación (Transcripción 4, 46-50).

Esta actividad denominada formación es tomada o prestada de la organización militar, que establece un orden de sus tropas para dar instrucciones por lo que es el nombre que recibe la forma en que los miembros de la unidad se distribuyen, aunque en las instituciones escolares es un orden más básico. Las actividades descritas como orar y entonar el himno nacional corresponden a un ideario de ciudadanía en el que los estudiantes aprenden a adecuarse a unas costumbres (incluyendo las religiosas), a normas y símbolos ciudadanos para generar identidad y sentido de pertenencia a la nación. Esta descripción al parecer tiene concordancia con una disposición de la Ley 198 de 1995, que estableció en el artículo 3 (Congreso de la República de Colombia) como obligación para los establecimientos educativos públicos y privados, izar la bandera de manera permanente, así como celebrar una ceremonia cívica, una vez por semana, con todos los estudiantes cantando el himno nacional. Sin embargo, es algo particular, dado que no es una experiencia común con los demás informantes, o no es un recuerdo de una práctica permanente en la escuela para todos.

Sobre las maneras de enseñar las normas se resalta la figura del director de grupo, con unas características específicas como interlocutor con los estudiantes y medio de acercamiento a las normas. Esas características incluyen, en algunos casos, aspectos como mayor antigüedad en la institución, una relación de exigencia con los estudiantes en lo comportamental, con funciones de organización, observación y control de los estudiantes, además de contar con espacios diferenciales como una sala de directores de grupo, distinta de la de los maestros que no tenían dirección de grupo. La lectura del manual de convivencia de los estudiantes es visto por uno de los informantes como instrumento de fundamentación de la autoridad de los maestros sobre los estudiantes que funciona en una estructura calificada como de miedo, de presión, a la imposición de sanciones, de perder la materia, de ser citado a hablar con los directivos o de citar a los padres de familia. En las maneras de enseñar las normas se resalta la actividad denominada “formación”, una organización de los estudiantes en espacios abiertos

para dirigirse a ellos, como forma de difundir costumbres, símbolos, normas y reglas de comportamiento en el que el orden espacial y corporal se asocia a la promoción de un ideario de ciudadanía.

En cuanto a la importancia de las normas en la formación ciudadana y ética hay posiciones diferenciadas. La primera da cuenta que los informantes entienden la formación ciudadana y ética aparte de las normativas; aunque van de la mano de forma implícita y se relacionan en el manual de convivencia. Al distinguirlas y relacionarlas implícitamente resta importancia a las normas en la formación ciudadana y ética. La segunda postura presenta la formación ciudadana y ética muy enfocada a fundamentar las normas principales por medio de los conceptos y actividades que se trabajaban, por lo que allí se radica su importancia en la formación. En ambas posturas hay relación entre la formación ciudadana y ética con las prescripciones normativas, pero en el entendimiento de esa relación de manera directa o indirecta se expresará en mayor o menor medida su importancia.

También se indaga en las experiencias sobre cómo utilizaban en la formación ética y ciudadana los valores, los consejos, los argumentos. De acuerdo con los informantes los maestros tenían libertad y autonomía de trabajar diferentes formas de enseñanza, por lo que los valores, consejos, argumentos y reflexiones, entre otros, se utilizaban para fortalecer la dimensión prescriptiva. Los consejos y recomendaciones eran de uso más regular entre los maestros. En cuanto a las reflexiones que hacían los maestros, caracterizaban a los maestros con una capacidad de observar y detectar situaciones en los estudiantes, por lo que esas reflexiones eran valoradas por los estudiantes. Tanto los consejos, reflexiones y los valores iban acompañados por argumentos, ejemplos e ilustraciones que buscaban persuadir a los estudiantes de asimilar e interiorizar determinadas prescripciones. Sin embargo, en cuanto a los valores, además de la persuasión, era muy importante el ejemplo del maestro en su aplicación.

Se señala como similitudes, en primer lugar, la consideración de que los maestros por su rol, en esta época, tenían libertad de manejar o decidir las estrategias de enseñanza, por lo que podían utilizar como herramienta los valores, consejos, argumentos y reflexiones para motivar la asimilación de prescripciones. En este sentido en las entrevistas se puede establecer que los maestros utilizaban como forma de transmitir las prescripciones más regular los consejos entendidos como recomendaciones sobre qué es lo que deben hacer las personas, cómo vivir, cómo llevar la vida que reforzaban la asimilación e interiorización de comportamientos.

En segundo lugar, se destaca a algunos maestros que tenían capacidad de escucha y de observación de las situaciones de los estudiantes. Estos maestros hacían reflexiones lúcidas, reflexiones desde el ser, desde las realidades de la vida humana, que expresaban argumentos, de las razones para justificar prácticas, comportamientos, los esfuerzos, el cuidarse a sí mismo, de estudiar, que los informantes valoraron como importantes e influyentes en las entrevistas. Dentro de las prácticas de estos maestros se incluía iniciar las clases con frases reflexivas que se escribían en el tablero para iniciar el trabajo con un mensaje aplicado a la vida que apuntaba a fortalecer la adopción de muchas de las prescripciones.

Otra forma de los maestros, de promover la interiorización de comportamientos, registrado en las entrevistas, es la referencia a valores. Uno de los más recurrentes es el valor de la responsabilidad para motivar el trabajo y esfuerzo de los estudiantes en las clases. La referencia a estos valores iba acompañada de una exposición de argumentos que justificaban la asimilación y adopción de los comportamientos asociados. Un ejemplo asociado al valor de la responsabilidad en las entrevistas fue el argumento de privilegio, el cual expresaba esta idea: que los estudiantes eran privilegiados por estar estudiando en el colegio, dado que hay muchos que querían ingresar como estudiantes y no pudieron, por lo que es un deber responder bien a ese privilegio a partir del esfuerzo académico. Sin embargo, en

el caso de los valores no era suficiente las explicaciones y argumentos, también como parte del proceso de asimilación los informantes reconocen que iba acompañado por el ejemplo de los maestros, con su actuar, con su forma de ser, inculcaban la responsabilidad.

Un cuarto elemento que se resaltó en las entrevistas es la consideración de que entre las formas de promover la asimilación e interiorización de comportamientos los maestros utilizaban la presión. La presión estaba en el resultado, en la acción concreta, que era susceptible de imponer un memo, la calificación, de llamar al acudiente, la anotación, de citar al acudiente. Los maestros utilizaban la exigencia académica como manera de fortalecer las prescripciones; en consecuencia, inspiraban mucho respeto a los estudiantes porque se les consideraba como "jodidos"[33] porque exigía que los estudiantes hicieran las cosas bien y respondieran académicamente. Los maestros activaban procesos disciplinarios en los que ponían notas o comunicados a los padres de las situaciones que se presentaban en el colegio. En estos procesos se llevaba a los estudiantes ante los directivos, para hacer una anotación o registro de lo sucedido, se hacían citaciones a los padres y se aplicaban sanciones. Estas formas de presión son referenciadas por algunos informantes como amenaza o intimidación, ya que incorpora la sensación de temor.

En cuanto los aspectos diferenciales en las entrevistas, uno de los informantes resalta la figura del director de grupo. En su caso en el colegio, las indicaciones las recibían especialmente de parte del director del grupo, en su clase; para ello no los reunían a formar como en la primaria. La dirección de grupo tenía continuidad para los estudiantes de grados décimo y once, en los que se procuraba que el maestro fuera el mismo. Las indicaciones de los directores de grupo se reforzaban además en las

[33]Esta expresión significa para los informantes que los maestros eran exigentes y complicados.

reuniones de padres de familia, acompañado de la entrega de la información de los resultados académicos directamente a los padres y se dedicaba toda una jornada a la reunión.

Como se mencionó anteriormente los maestros ponían notas o comunicados a los padres de las situaciones que se presentaban en el colegio. Una de las informantes resaltó los mecanismos de sanción buscaban corregir e instaurar unos comportamientos y también fortalecer las prescripciones. En casa los padres reforzaban y corregían al estudiante utilizando castigo físico según su experiencia “te metían una pela en tu casa", lo que indicaba una forma de apoyar las prescripciones escolares de los maestros en la vida familiar. En el colegio, por su parte, los maestros sancionaban con tareas, exposiciones que se debían presentar en todos los salones con una cartelera, una exposición en la que se hablaba de temáticas relacionadas con la situación de comportamiento presentada por el estudiante. Este tipo de sanciones, según una informante, eran vistas por los estudiantes, la interpretaban, como un tipo de humillación pública que denominaban "boletear”; para ellos los maestros los boleteaban. Otro tipo de sanción indirecta se presentaba cuando por temas de comportamiento en una situación se separaban a los estudiantes y los remitían a los directivos los cuales no los volvían dejar entrar a clase (Transcripción 4, 54).

Otra informante señala que los maestros promovían entre los estudiantes la reflexión, ser reflexivos, aconsejaban a los estudiantes, pero esto además iba unido con la formación específica o modalidad de la institución. En especial en la escuela Normal con la reflexión invitaba al estudiante a colocarse en el lugar del maestro, dado que se proyectaba como futuro maestro (Transcripción 6, 50). Por lo anterior, en este caso, la persuasión derivada de la reflexión tenía un doble objetivo, influenciar los comportamientos acordes a las prescripciones y fortalecer la parte vocacional para formar maestros.

De modo particular, una de las informantes describía cómo desde el rol, los maestros identificaban si los estudiantes necesitaban algo, identificaban las situaciones de los estudiantes, se

acercaban, o los llamaban a parte e indagaban “qué te pasa; mira, por qué no estás entregando el cuaderno; por qué no estás haciendo el trabajo”, lo cual facilitaba el acercamiento de los maestros para dar consejos, recomendaciones a los estudiantes. La cercanía con los estudiantes al preocuparse por ellos fue percibida por los estudiantes como afecto de parte de los maestros (Transcripción 4, 54). Por lo anterior, se podría argumentar que las capacidades de los maestros como la observación e identificación de situaciones de los estudiantes, y el acercamiento a las situaciones particulares de un modo empático, podía ser un factor de conexión con el estudiante para promover la asimilación e interiorización de las prescripciones, una persuasión más significativa.

En una experiencia particular una de las informantes señalaba la existencia de maestros que no se involucraban en el desarrollo individual de los estudiantes, de los conflictos, de las dificultades, de las falencias académicas, de identificar dificultades de aprendizaje. Para la informante estos maestros actuaban más desde una posición vertical, de superioridad: “Yo soy el que mando y tú eres el alumno, entonces tienes que obedecer”; una posición de poder, de dominio (Transcripción 7, 34-36). Por lo anterior, el mecanismo que se utilizaba para conducir y a persuadir a los estudiantes a seguir las prescripciones es un argumento de autoridad. Una autoridad desconectada que no reconoce no aconseja, no motiva, solo ordena.

En los aspectos diferenciales de la pregunta sobre el recurso de los valores, consejos, argumentos en la formación ciudadana y ética, se puede resaltar, en conclusión, la importancia del director de grupo como maestro que tiene una función más particular, respecto a los estudiantes, de orientar y dar indicaciones que se asocian a las prescripciones; no solo a ellos sino también a sus familias. En segundo lugar, se establece en este periodo la sanción como mecanismo utilizado por maestros y familias para instaurar los comportamientos acordes a las prescripciones escolares. La sanción es vista como un argumento de consecuencia, separa al estudiante en un proceso disciplinario y de reflexión que puede

buscar la reivindicación de las faltas, y reencausar el comportamiento, pero según su aplicación puede ser leído por los estudiantes como tratos autoritarios o humillantes. En tercer lugar, que los procesos de reflexión dirigidos por los maestros pueden tener objetivos simultáneos como fortalecer la asimilación de comportamientos y/o apoyar una orientación vocacional.

Otro elemento para resaltar es la capacidad del maestro de observar, identificar, acercarse e indagar con empatía en las situaciones de los estudiantes lo que puede crear la oportunidad de fortalecer la práctica de formación en las prescripciones a partir de consejos, reflexiones de manera más significativa. Por otro lado, hay maestros que no logran construir estos vínculos con los estudiantes dado que no hay involucramiento de su parte en las situaciones; su mecanismo persuasivo está basado en un argumento de autoridad por lo que recurren más a la orden y los mandatos, que a los consejos y reflexiones.

En la indagación se preguntó también en las entrevistas a los informantes si recuerdan situaciones en las que los estudiantes debatían, discutían, criticaban o eludían las normas, valores que enseñaban en la formación ética y ciudadana. La situación más regular era que los estudiantes no ponían mayores reparos, críticas, debates a las prescripciones normativas de su colegio, aunque de manera privada o en pequeños grupos de pares lo hacían, pero no los socializaban. Sin embargo, los estudiantes eludían algunas de las normas, especialmente, cuando eran opuestas a algunos de sus intereses como el porte del uniforme y las evasiones de clase, como forma espontánea de expresar su resistencia, su libertad.

Los maestros a partir de sus actividades como foros, debates y cuestionamientos ayudaban a formar la capacidad crítica de los estudiantes para hacer reflexiones críticas sobre el colegio, sobre la organización y las prescripciones escolares, además de generar conciencia sobre temas sensibles como la

identidad cultural, la discriminación. Por lo que la actitud de crítica de los estudiantes es impulsada en cierta medida por las capacidades críticas y reflexivas de los maestros.

Por ejemplo, un informante describe que en su caso los estudiantes efectuaron el cuestionamiento de la norma y la resistencia sobre la adopción del uniforme. Según su experiencia lograron a partir de su negativa que les respetaran la situación de no llevar uniforme durante su periodo de formación, a pesar de que muchas veces quisieron colocar el uniforme esta resistencia lo impidió; a excepción del uniforme de educación física, que lo llevaban guardado y posteriormente se lo quitaban. En otra experiencia una de las informantes expresa que uno de los momentos de crítica y cuestionamiento inició en la dirección del grupo. En ese contexto los estudiantes decidieron que no recibían clases hasta que no se les solucionara una situación que exigían. La discusión la lideraban algunos estudiantes que tenían la capacidad de persuadir a los compañeros, que los escuchaban (Transcripción 6, 54). Por lo anterior, se muestra que a pesar de que no es lo más recurrente entre los estudiantes se puede generar procesos de resistencia de los estudiantes especialmente cuando hay cambios en las reglas, en las relaciones, que son juzgados por ellos como injustos, o que quitan beneficios establecidos y cuando hay liderazgos estudiantiles que logren influir y convocar a los demás estudiantes.

En otra experiencia una de las informantes señala que los estudiantes de su colegio no cuestionaban las normas del colegio de manera directa. Sí lo hacían en grupitos de amigos o amigas, pero no manifestaba a los maestros. Una de las experiencias que ratifica esto es que escogieron a ciertos estudiantes para expresar la opinión del colegio en una especie de foro, para que dijeran en qué estaba fallando el colegio. La informante explica que, debido al miedo, no expresó lo que verdaderamente sentía, sino que el colegio estaba mejorando, aunque tenía sus falencias. Uno de los maestros cuestionó la falta de crítica de los estudiantes y sostuvo que el colegio y los estudiantes debían hacer crítica para poder realizar muchos cambios necesarios. Según la informante su estado era de miedo a expresar la

crítica, de inseguridad, por la idea de exponerse, de no sentir garantías, lo que no permitía expresar los cuestionamientos al colegio.

Estas experiencias muestran que las resistencias de los estudiantes frente a las prescripciones surgían de manera espontánea por ser distintas a los gustos de los estudiantes. Sin embargo, la capacidad crítica de los estudiantes también es formada a través de las prácticas de los maestros y de las iniciativas y liderazgos de los mismos estudiantes.

Escenarios formativos

Esta categoría describe la percepción del ambiente escolar, los espacios, tiempos formativos como escenarios en los que se da la relación de formación. Esta indagación busca caracterizar esos espacios y su influencia en la relación de formación. En este aspecto se trabajaron dos preguntas una de ellas se retoma de la primera sección de preguntas, dado que su formulación incluía una descripción general del colegio lo que incluye según las respuestas de los informantes descripciones físicas de su colegio; este acercamiento se focaliza en la descripción de espacios. Las preguntas son:

1. Desde tu experiencia ¿cómo era el colegio y cómo era la formación que ofrecían, sus características?

20. Cuéntanos cómo eran los espacios escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía.

21. Cómo distribuían los tiempos escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía.

El colegio es visto como un escenario físico con diferentes espacios formativos como salones de clases, los talleres y otros donde se puedan realizar eventos académicos, deportivos, culturales y laborales. Esto sugiere amplitud de espacios y diversidad de ellos, personal y recursos suficientes que

permiten construir un ambiente de organización, de respeto en las relaciones de convivencia entre maestros y alumnos. Las instituciones más antiguas tenían esta amplitud de espacios, personal y recursos que reflejaron la descripción de organización, orden, respeto e incluso sentimientos de gratitud, de felicidad por la experiencia vivida en estas locaciones. En cuanto a la institución más reciente la limitación de espacios, de personal, de recursos se asoció a un ambiente con problemas de organización y de convivencia. Esto especialmente se entiende por las condiciones de su fundación histórica reciente como institución oficial, aunque no se descarta que exista una relación entre la limitación de espacios, la organización y las dificultades de convivencia en el ambiente escolar más permanente.

En cuanto al ambiente escolar los informantes resaltan en general su experiencia de una buena organización de la institución y del respeto de los maestros en general, en sus clases, lo que contribuía a que se presentaran relaciones de convivencia más agradables. En las entrevistas se observa de manera más recurrente la expresión de los informantes de sentimientos de agradecimiento, de amor y de felicidad frente a la experiencia y ambientes vividos en las instituciones escolares, con los maestros (Transcripción 4, 60). Dos de los informantes, que coinciden en su pertenencia a la institución más reciente en fundación, tienen en común una descripción que en su periodo escolar el ambiente era caracterizado como desorden en la institución, en lo administrativo, en la gestión de horarios, la limitación de espacios, falta de maestros y en la convivencia pero que fue evolucionando y mejorando en el tiempo (Transcripción 3, 13; Transcripción 7, 12).

En cuanto las diferencias contenidas en las entrevistas en la primera pregunta, referentes a la categoría en mención, las particularidades expresadas por los informantes dan cuenta que el tiempo dedicado a la especialidad o modalidad industrial era en contra jornada, y en el caso de la institución pedagógica se hacían prácticas, desde grado octavo, por fuera del espacio escolar del colegio, en tres escuelas anexas para tener contacto con estudiantes de primaria, observando a los maestros su quehacer

profesional, apoyándolos. En la modalidad industrial se recibía capacitación laboral en los talleres dentro de la jornada, relacionándose con los diferentes equipamientos, primero en una etapa de rotación de talleres y luego estableciendo la escogencia de uno de ellos al cual quedaba adscrito el estudiante. En los grados más avanzados se recibía la capacitación en contra jornada y las prácticas se hacían por fuera en empresas.

Dos de los colegios, los más antiguos, tenían espacios grandes con sus salones, talleres, laboratorio de ciencias, zonas verdes y demás espacios deportivos. El tercero y más reciente tenía solamente la edificación de los salones sin espacios deportivos, con un espacio para laboratorio que no se usaba, y un salón de reuniones según una informante que perteneció a esta institución. Era solo el edificio, no había canchas, ni zonas verdes para desarrollar actividades que no fueran en el salón, actividades lúdicas. Había una cancha externa que a veces se usaba para educación física. La informante señala que ese diseño de la edificación sin espacios para los alumnos, con zonas menos amplias para los estudiantes influyó en el comportamiento de los estudiantes por lo que se puede relacionar con las dificultades de comportamiento, de convivencia, de conflictos que la misma informante narra en su experiencia (Transcripción 7, 12 y 14).

El colegio industrial más antiguo tenía escuelas satélites que reproducían y/o alimentaban el modelo industrial. Las escuelas primarias satélites garantizaban estudiantes al colegio de secundaria lo que hacía que tuvieran grupos muy numerosos en sus jornadas escolares. Otros colegios del nivel de secundaria eran satélites y reproducían el modelo industrial (Transcripción 5, 14).

En cuanto al ambiente del espacio escolar, en lo particular, uno de los informantes describe como ambiente que posibilitó su ingreso a la institución, el reconocimiento de la institución de parte de la comunidad como un colegio con fortalezas académicas, con pertinencia en la formación laboral, que proyectaba a los estudiantes en el mundo laboral, una ventaja del ambiente proyectado de la institución a

la comunidad (Transcripción 1, 6). Por lo que la cuestión del ambiente escolar no solo es el conjunto de relaciones dentro de la institución, sino también con la comunidad, de la sociedad con la institución.

Otra de las informantes, resaltó que algo que influyó en su experiencia de manera positiva fue el ambiente laboral que construyeron los maestros, su trabajo en equipo, la forma en que se relacionaban. En su caso los maestros hacían reuniones constantemente, pensaban y planeaban actividades de diferente clase como obras de teatro, espacios para compartir con las familias como la kermés, actividades lúdicas, a la par de responder con las actividades académicas. Este ambiente de los maestros a partir de sus relaciones y su compromiso suscitó un ambiente escolar agradable para los estudiantes, que permitió a la informante reconocer experiencias valiosas de aprendizaje, de compromiso personal y grupal, de sentido de pertenencia y afecto a la institución y sus maestros (Transcripción 4, 14)

La misma informante expresó un cambio en su institución que influyó en la construcción del ambiente escolar, pero que no es profundizado en su descripción (Transcripción 4,12). A partir de 1990, en el tiempo que ingresa la informante la escuela Normal en la que estudió empieza a ser una institución educativa mixta, abandonando el carácter de ser exclusiva para varones. Este evento se aclara un poco más al indagar que la sección femenina se inició en 1965 con alumnas provenientes de la Normal Femenina, quienes no pudieron continuar sus estudios en dicha escuela, por carecer ésta del programa del ciclo profesional normalista. Por lo que la Secretaría de Educación del Departamento optó por trasladar estas alumnas a la escuela Normal para Varones (Documento Maestro, 2018). Para esta época de 1990 se hace el cambio de nomenclatura de la institución reconociendo que el grupo femenino se había incrementado y sobrepasado al número de varones. Por lo que este cambio fue un tipo de reivindicación de género y reconocimiento de la realidad escolar de esta institución que funcionaba desde tiempo atrás.

Los colegios que empiezan a fundarse, y a funcionar en este periodo eran diseñados sin espacios formativos complementarios, por lo que las prácticas formativas empiezan a relegarse a espacios cada vez más reducidos; sin muchos espacios para compartir experiencias formativas diferentes a las clases en los salones. En comparación con los colegios más antiguos, se carecía de zonas verdes, espacios de tertulia, espacios deportivos, teatrinos, incluso la presencia de animales con los que compartían los estudiantes, lo que al parecer influye en cómo los informantes hacen lectura de su colegio, la organización, las relaciones entre maestros y estudiantes, la convivencia y los conflictos.

Un aspecto relacionado con el ambiente escolar muestra que elementos particulares como el reconocimiento social y comunitario de la institución por la pertinencia de la formación allí ofrecida; las relaciones del equipo de maestros entre ellos y su coordinación en el trabajo en diferentes actividades (lúdicas, culturales, deportivas, sociales y hasta espirituales) además de las clases regulares; y la condición o carácter mixto de la población estudiantil (la diversidad de género) son factores que contribuyen en la consideración de un ambiente escolar agradable, con sentimientos de pertenencia y hasta de gratitud por las experiencias formativas vividas en ese escenario.

En cuanto a la pregunta que indaga sobre los espacios escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía, se pretende hacer una descripción aún más específica de parte de los informantes de las características de los espacios formativos. En este aspecto se encuentra como elementos comunes en las entrevistas que uno de los espacios que remiten los informantes es el salón de reuniones. De este espacio resaltan encuentros especiales con invitados que exponían temas que se asociaban directamente al comportamiento e indirectamente a la formación ciudadana. El tipo de conferencia que más recuerdan y referencian son charlas de impacto, experiencias de vida, testimonios que traían para conocimiento de los estudiantes, como la experiencia descrita con una pareja que tenía SIDA y contaba sus diferentes situaciones de vida.

En una descripción más general los informantes señalan que en sus colegios eran grandes, que había espacios de encuentro diferentes a la clase para compartir con los otros, con los compañeros y docentes especialmente en descansos, espacios para eventos y charlas. En las aulas de clase los maestros ponían dinámicas de trabajo exigentes y normas para estar y participar en el espacio. En otros ambientes del colegio se ponían las normativas escritas en las paredes, una especie de carteleras que advertían como se usaban los espacios. Se resaltan como significativos espacios de reuniones para atender conferencias diferentes a las clases, relacionadas con experiencias de vida que aluden a asimilar comportamientos de cuidado de sí, y del trato con otras personas.

La descripción del colegio como grande hace alusión a que en la institución hay otros espacios, resaltan los espacios de encuentro, compartir y convivencia entre los diferentes miembros de la comunidad, no solo los salones. En cuanto a los salones o aulas de clase como espacios formativos se describe que su uso estaba mediado por las dinámicas de trabajo y normas que disponen los maestros por lo que se alude a un ritmo de exigencia. Y en los espacios diferentes a las aulas había normas de comportamiento publicadas en carteles que recordaban su uso y ayudaban a situarse a los estudiantes para autorregularse.

Al revisar de modo más particular las diferencias en las entrevistas resalta la forma en que un informante describe el espacio del colegio como un espacio grande, de libertad. En su experiencia el estudiante podía estar en diferentes partes de la institución, siempre y cuando estuviera a la hora correspondiente en el salón (Transcripción 1, 48), no eran conducidos de un lugar a otro por los maestros, sino al terminar una clase eran enviados para que buscarán la siguiente clase, este ejercicio permitía sentir libertad de parte de los estudiantes. Esto se relaciona con la experiencia de rotar en algunas clases que tenían en esta institución.

En situación diferente un informante describe su colegio como carente de un área extensa, y de zonas verdes. Casi que el espacio formativo era limitado a los salones de clase. Aunque también en su descripción incluyó el espacio de tertulia con compañeros y docentes, a el tercer piso del Colegio, un salón grande, donde también se hacían charlas o conferencias, servía para toda clase de eventos (Transcripción 3, 86 -90), incluso el descanso. Otra informante de esta misma institución añade que en su colegio no tenían canchas, por lo que hacían las actividades físicas fuera del colegio, en una cancha externa, no tenían espacios para hacer actividades lúdicas fuera del aula o salón de clases (Transcripción 7, 12). En este caso el colegio es fundado y empieza a funcionar en este periodo, lo que indica que las nuevas edificaciones no consideraron la cuestión de los espacios como importantes en la formación, lo que limitó la práctica formativa y afectó la experiencia de los informantes. Esta cuestión del espacio escolar de las nuevas edificaciones en este periodo está relacionada con la toma de decisiones políticas de Ciudad. La decisión de construir edificios escolares con estas características muestra un interés en incrementar la oferta educativa pública para tener mayor cobertura en detrimento de los espacios de formación, lo cual incide también en la práctica formativa que se realiza en estos nuevos escenarios.

Lo anterior contrasta con la experiencia de una informante de otra institución que describe el espacio de su colegio como grande, con zonas verdes, con espacios bonitos, acomodados, con amplios baños con duchas y con un espacio de encuentro conocido como rotonda. Había un espacio para las reuniones generales, las obras de teatro, presentaciones de grupos de baile, muestras a los estudiantes y hacían la novena de navidad que era una actividad religiosa. Con escenarios deportivos diversos como la cancha de baloncesto, la cancha de fútbol, una pista de salto largo, y la tienda escolar era un Quiosco. En el colegio había espacios donde los estudiantes sembraban árboles como parte de los proyectos. Se tenía espacio para atención de psicología, enfermería (Transcripción 4, 60). Sin embargo, dado que la informante es docente actual de la misma institución en su descripción hace la comparación y afirma que

muchos son espacios que en la actualidad no existen. Lo anterior denota que la reducción de los escenarios formativos es una política sostenida en el tiempo, lo que también tiene una injerencia en la práctica formativa actual.

Desde otra experiencia particular un informante describe que en su institución uno de los espacios que más llamaba su atención era un mapa de Colombia a gran escala que había en el edificio central de su institución. Además, que su colegio tenía talleres con diversas especialidades, un colegio inmenso con espacios en el que había animales como gallinetas, había muchos animales que compartían el espacio de la institución y eran cuidados por la maestros y estudiantes (Transcripción 5,72-74). De esta experiencia se resalta del escenario formativo, los espacios con adecuaciones que tenían intenciones artísticas y didácticas, que a partir de la visualidad conectaba a los estudiantes con los campos de conocimiento. Además, los espacios de zonas verdes compartidos con animales generaban una relación de interacción, de cuidado, que hacía parte de la formación del comportamiento en ciudadanía y ética, de la conciencia.

Otra de las experiencias particulares la refiere una informante que describe desde su experiencia que daba placer entrar y ver los ambientes decorados con las carteleras que se hacían en la institución. Los estudiantes en su formación de maestros tenían una materia llamada taller en la que se aprendían hacer carteleras muy bonitas, muy creativas, para adecuar los ambientes; el colegio procuraba tener un ambiente bonito y agradable. Además, describe entre los espacios los deportivos, un laboratorio que no funcionó como se esperaba y lo describe como “intento fallido”; una biblioteca, con su funcionaria, y los profesores hacían uso de la biblioteca. Los conflictos y situaciones de comportamiento se resolvían en la coordinación y la sala de profesores, sin embargo, en su opinión faltaba un espacio de concertación de conflictos entre pares. En esta experiencia se resalta la conciencia del ejercicio de ambientación por

medio de carteleras como parte de la práctica formativa, la cual parece tener mayor sentido o impulso en un contexto de formación de maestros.

Una de las cosas que sobresale es la valoración de la libertad de los estudiantes de recorrer los espacios en medio de ejercicios de rotación lo que fue significativo dentro de sus descripciones. En segundo lugar, la experiencia de un espacio escolar limitado restringe las prácticas formativas al espacio del aula o salón de clases, lo que es descrito como una falencia por los informantes. Las decisiones de construir y fundar colegios en estas condiciones están determinadas con el ámbito político de la ciudad que priorizó mayor cobertura sobre los espacios diversificados de formación. Está tendencia en la política pública permanece en el tiempo dado que, en colegios antiguos, muchos de los espacios que tenían en la actualidad se han ido perdiendo.

Se destaca las adecuaciones y ambientaciones de espacios con intenciones artísticas y didácticas en las instituciones, lo cual incluye construcciones simbólicas, espacios de carteleras y la interacción con animales, lo que es significativo para los informantes en cuanto posibilita conectar al estudiante con las prácticas formativas de ciudadanía y ética. Sin embargo, también se da cuenta de espacios fallidos, que pierden su sentido formativo ya sea por la falta de recursos que los sustenten, o por un relacionamiento de estudiantes y maestros que no aprovecha su potencia en la práctica.

La pregunta que indaga sobre cómo distribuían los tiempos escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía. Lo anterior para caracterizar de manera más precisa las temporalidades de formación. En cuanto los elementos más comunes presentes en las entrevistas, las jornadas de estudio eran por la mañana y en la tarde. En promedio las clases eran entre las 6:30 y 7:00 am hasta las 12:30 y 1:00 pm en la jornada de la mañana. En la tarde se ingresaba a la 1:00 de la tarde, hasta aproximadamente las 7:00 y 7:30 de la noche. Las sesiones de cada clase eran entre 45 a 50 minutos la

hora de clase, las materias trataban de organizarlas en un horario semanal en bloques de 2 a 3 horas. En cuanto al tiempo que dedicaban al área de ética era en promedio 2 horas.

En los elementos diferenciales, en una de las instituciones de formación industrial, había un horario complementario a la jornada para participar de los laboratorios de física y química, especialmente en grado décimo y undécimo, programados en jornada contraria. Así mismo habían dos días de taller que se realizaban en contra jornada (Transcripción 2, 92). En la institución de formación pedagógica la jornada de la tarde era de sexto a octavo y la jornada de la mañana de noveno a once. Una vez al mes los estudiantes no asistían a clase, sino que realizaban las prácticas en escuelas anexas, en su institución no venían en contra jornada (Transcripción 4, 64). En la última institución de formación técnica industrial no había clases en jornada contraria, pero los informantes recuerdan que las clases de los talleres tenían que verlos en otra institución, en una central didáctica que quedaba en otro barrio y tenían que tomar un bus, dentro de la misma jornada de estudio, para dirigirse a otra institución, viajes que eran fuente de peligro para los estudiantes (Transcripción 7, 40-42).

La temporalidad de la formación se daba en jornadas de estudio aproximadamente de 6 horas en la que se formaba en diferentes áreas en sesiones entre 45 a 50 minutos la hora de clase. Según los informantes las áreas tenían en promedio una dedicación de 2 a 3 horas de clase, entre las cuales se encuentra el área de ética, que tenía aproximadamente 2 horas. En algunos casos se recurría a sesiones complementarias en jornada contraria para recibir formación en los talleres y en los laboratorios. La formación ciudadana y ética es considerada por consiguiente como una formación presente en toda la temporalidad de la jornada de manera general, y de manera particular en trabajos específicos de áreas como ética entre otras.

Dimensión práctica, lo que se hace

En esta categoría se incluyen elementos que describen las acciones de formación cotidianas, concretas, efectivas de los actores de formación. Con lo cual se identifica, se caracteriza modalidades y estrategias de formación en las prácticas formativas. En el contexto de las entrevistas se realizaron las siguientes preguntas que examinaremos:

22. En tu experiencia ¿qué tan importante era en la formación lo individual y lo grupal? ¿cómo lo utilizaban?

23. Qué estrategias utilizaban los maestros para hacer sus clases, actividades y proyectos.

24. Qué liderazgo, autonomía y participación tenían los estudiantes en las clases, actividades y proyectos.

En la dimensión práctica, del hacer del maestro, aunque el proceso de formación se valora en definitiva en un resultado individual, por lo que tiene cierta prelación, se puede determinar que las modalidades de formación presentes en las prácticas formativas estudiadas combinaban la formación individual y la grupal (Sáenz, 2022), aunque algunos sujetos de formación le dieran mayor importancia a lo individual porque se centraban en sus capacidades y resultados individuales.

Había trabajo individual en muchas actividades del colegio y cunado se hacía el trabajo en grupo era obligatorio en algunas áreas. Sin embargo, había estudiantes que no les gustaba trabajar en grupo dado que tenían mayor capacidad de desenvolverse en unos conocimientos que los otros (Transcripción 1, 50). Al final en los procesos de formación los resultados por los que respondían los estudiantes eran de carácter individual, aunque había actividades valoradas individualmente y otras de forma grupal.

En las entrevistas se encuentran o resaltan algunas diferencias. Uno de los informantes concluye que se enfatizaba lo individual. Primaba porque uno de los intereses era la formación laboral y

desarrollar capacidades individuales. Además, porque se insistía en la conciencia de que cada uno debía ser responsable de su estudio, su trabajo (Transcripción 2, 92).

Por su parte una informante resalta que una de las fortalezas de su colegio es que le enseñó a hacer trabajo en equipo. Se hacían muchos equipos de trabajo, dado que todas las actividades eran por grupos, por proyectos. Sin embargo, primero se hacía un trabajo individualizado centrado en la comprensión de cosas, después entre los miembros del grupo se producía un proceso de organización (Transcripción 4, 66). Por lo que, a partir de esto se entiende la formación individual y grupal como fases del proceso de formación que van de lo teórico- comprensivo a lo práctico- cooperativo.

Otro de los aspectos particulares que salen a relucir es, de acuerdo con un informante, que se hacían muchos trabajos en grupo que trascendían la escuela. Según su experiencia, los estudiantes iban a la casa del compañero a hacer tareas, los fines de semana, o en jornada contraria a hacer trabajos en grupo. En cuanto al trabajo individual imponía la conciencia de que cada uno responde por su estudio (Transcripción 5, 82-84). A partir de esto se observa que la influencia de la formación grupal rompía las temporalidades y espacios del escenario formativo de la escuela trasladándose al ámbito de la vida diaria, de la privacidad del hogar.

En cuanto estrategias específicas, una informante cuenta la experiencia que tuvo con su directora de grupo que empleó la estrategia de equipos para apoyar a otros. Los estudiantes que ocupaban los cinco primeros puestos eran designados lideres que se encargaban de cierta cantidad de estudiantes para que todo el grupo académico pudiera mejorar sus resultados (Transcripción 6, 64). En esta experiencia se observa que la formación grupal está determinada por lo individual. Los intereses de la estrategia de la maestra están orientados a los resultados y valoraciones de los miembros de un grupo académico. Sin embargo, los resultados en concreto corresponden a individuos. De igual forma los liderazgos se fundan

sobre la base de los resultados individuales y no sobre las dinámicas de relación grupal. Por lo que el trabajo en grupo está supeditado al trabajo y avance individual.

Por último, otro aspecto que resalta como diferente en una de las entrevistas es la postura de una informante que desde su experiencia hace una crítica a la formación en trabajo grupal que realizaban en su colegio. Según su consideración no se le daba mucha importancia a la socialización del grupo, al concepto de ser colectivo, a los valores, al proceso de aprender a trabajar en grupo. Según su descripción el trabajo en grupo era como una obligación, y había que responder por el trabajo, pero no había esa conciencia del por qué trabajar en grupo (Transcripción 7, 44). En este punto se describe la modalidad de formación de trabajo grupal caracterizada por la prescripción. Esta característica expresa que el trabajo en grupo es una norma de clase o de actividad que se informa, transmite e impone sin mediar procesos argumentativos, explicativos y persuasivos, ni mucho menos es un proceso de construcción dialógico en el que participen los estudiantes.

Las prácticas que fortalecen el trabajo grupal pueden percibir la formación como un proceso que involucra fases individualizadas y fases grupales para facilitar la comprensión teórica y el ejercicio de la práctica en medio de la cooperación. Con la formación de trabajo grupal aparece un fenómeno de expansión de las temporalidades y de los espacios de formación a ámbitos extraescolares. Hay estrategias de formación de trabajo grupal que muestran la determinación de lo individual, con el interés de producir resultados individuales, de valorar las capacidades cognitivas individuales como fuentes de liderazgo lo que en ultimas fortalece la formación del trabajo individual. La modalidad de formación de trabajo individual aparecía en algunas prácticas formativas habitualmente como una prescripción normativa, una norma o regla, sin generar procesos de concientización.

En la pregunta que indagó sobre las estrategias que utilizaban los maestros para hacer sus clases, actividades y proyectos, se pretendió identificar las modalidades formativas presentes en la práctica

formativa para determinar sus características. De acuerdo con los informantes los maestros tenían diferentes estrategias dependiendo de su área y de su carácter como personas. Por lo que se habla de una relación con el saber fragmentada en áreas o materias, en las prácticas formativas, en la que los maestros combinan modalidades de formación directa e indirecta dentro de un escenario formativo marcado con prácticas y dinámicas escolares. Regularmente se trata de una formación dirigida por los maestros en sesiones de trabajo organizadas en un horario semanal.

Había maestros que utilizaban en sus clases canciones y ponían a cantar a los estudiantes como estrategia de enseñanza - aprendizaje. Otros maestros trabajaban la lectura de libros de acuerdo con los gustos de los estudiantes y sobre ello se elaboraban trabajos escritos y reflexiones. Estos recursos de *formación dirigida* se pueden catalogar como formación directa de carácter simbólica en cuanto recurre al lenguaje estético musical y al lenguaje literario para influir en el aprendizaje de los estudiantes. Otros maestros establecían relaciones con temas de interés para los estudiantes como juegos deportivos a los que se referían y conectaban con los estudiantes en la clase. En este caso el recurso es una formación dirigida que se tipifica como formación directa de carácter *dialógica* dado que se recurre a los saberes y experiencias de los estudiantes para conectar la participación en la clase.

Había materias que en palabras de uno de los informantes eran “muy cerradas”, por lo que era muy difícil hacer actividades lúdicas por el carácter del área que requería entrenarse en la teoría. Una estrategia que utilizaba una maestra era la recapitulación y los repasos explicados en clase sobre lo que se había trabajado en clase. Estas experiencias referidas por los informantes se reconocen como formación dirigida de carácter directo, del tipo transmisionista, dado que los recursos se basan en la transmisión de un contenido o una prescripción a los estudiantes. El ejercicio de la recapitulación, aunque cuenta con la participación de los estudiantes se basa en la reproducción del contenido y refuerzo por lo que sigue dentro del carácter transmisionista.

Como formación directa los informantes en sus experiencias han referido diversidad de estrategias que se pueden catalogar como modalidades transmisionistas, argumentativas, dialógicas y simbólicas (Sáenz, 2022). Las modalidades transmisionistas son estilos de formación directa que se limitan a entregar una información, mensaje y/o prescripción sin mayor discusión y participación de los estudiantes. Las modalidades dialógicas son las que consideran los saberes y experiencias de los actores de formación y los ponen en cuestión. Y las modalidades simbólicas son las que se utilizan lenguajes estéticos, y corporales para influenciar a los sujetos de formación.

En cuanto al examen de particularidades, diferencias, o especificidades de lo expresado en las entrevistas, se resalta que los maestros según la experiencia de uno de los informantes se centraban en talleres intensivos que debían realizar los estudiantes en la misma institución, para evitar que los estudiantes se fueran a otras casas a preparar trabajos y exposiciones (Transcripción 3, 104). El recurso de los talleres, guías, libros se pueden incluir dentro de una modalidad de formación directa de carácter transmisionista. Sin embargo, en esta experiencia aparece una preocupación que se vincula al asunto de los escenarios formativos en los espacios y temporalidades, dado que la práctica formativa en este caso busca limitarse al espacio y tiempo de la escuela. A su vez contrasta con la descripción de la modalidad de formación de trabajo grupal en el que se destaca la particularidad de una experiencia en que la escuela con los trabajos en grupos trascendía los espacios y tiempos escolares. Por otra parte, esta experiencia al establecer temporalidades aplicadas a la formación se puede catalogar como formación indirecta del tipo temporal, dado que se plantean rutinas, horarios de trabajo específicos que forman al sujeto.

En otra experiencia particular, de acuerdo con uno de los informantes, la estrategia de los maestros se basaba en hablar, explicar situaciones de la realidad de acuerdo con su pensamiento, no trataban de adornar las cosas, con franqueza y con el lenguaje adecuado a lo que entendían los

estudiantes (Transcripción 5, 86). Este recurso en la práctica formativa es una formación dirigida de la modalidad directa, de carácter argumentativa, dado que el discurso y explicaciones del maestro justificaban y persuadían a los estudiantes a similar una perspectiva de pensamiento (Dimensión prescriptiva). Observamos recursos de formación en los que los maestros aplican formas en las que se construye una racionalidad, con la que buscan persuadir o convencer a los sujetos de la formación.

En la experiencia de una informante en su institución se registra que había proyectos o actividades que involucraban gustos o intereses de los estudiantes como un grupo de baile, una orquesta. Estas actividades o proyectos escolares siguen siendo una formación codirigida por los maestros y estudiantes, la cual, su modalidad es indirecta de carácter cooperativo, dado que estos grupos establecían de acuerdo con sus gustos la cooperación y colaboración a partir de sus saberes. Sin embargo, no se precisa en la experiencia, hasta qué punto puede estar relacionada con otras modalidades de formación indirecta, que pueden ser de carácter imitativo en cuanto se basa en imitar gestos, acciones, movimientos de otros; o del tipo de comunidades de práctica en las que la formación se da a partir de la práctica y de la observación junto con el experto o maestro.

La informante continua en su experiencia resaltando las cualidades críticas de un maestro y la capacidad de recordar a sus estudiantes, de reconocerlos con su nombre. En este aspecto de la experiencia se puede establecer la referencia a la modalidad de formación directa de carácter argumentativo. Sin embargo, llama la atención que de acuerdo con lo expresado por la informante el maestro en sus intervenciones identificaba y reconocía los nombres de los estudiantes. Este gesto indica que la relación que busca establecer el maestro como formador con el formado es de tipo personal, aunque su rol de maestro lo posicione en una relación jerárquica, asimétrica.

Las prácticas formativas directas pueden involucrar también la formación indirecta, es decir cuando se plantean rutinas, horarios de trabajo específicos que forman al sujeto en lo que se puede

catalogar como formación indirecta del tipo temporal. Otras modalidades de formación indirecta fueron referenciadas en actividades o proyectos escolares diferentes a las clases, como grupos representativos. Una formación *codirigida* por los maestros y estudiantes, de *carácter cooperativo*, pero que puede estar relacionada con otras *de carácter imitativo* en cuanto se basa en imitar gestos, acciones, movimientos de otros; o del tipo de *comunidades de práctica*, a partir de la práctica y de la observación junto con el experto o maestro. Se resalta también que había formación directa de tipo argumentativa a través de los recursos crítico, explicativos y persuasivos de los maestros y se destaca la capacidad de algunos maestros de establecer un tipo de relación personal a partir del reconocimiento.

Se evidenció modalidades de formación indirecta como la de tipo *espacial*, relacionada especialmente con la adecuación de espacios (Escenarios formativos); la formación indirecta de *tipo corporal*, en la que se forma al sujeto, a partir de la disposición de los cuerpos como en la actividad denominada "formación" en la que se organizaban por filas en una institución (Dimensión prescriptiva), la agrupación académica (Sujetos formadores y formados), los flujos de personal; de *tipo ceremonial* como la ceremonia cívica de izada de bandera (Dimensión prescriptiva) o actividades religiosas (Escenarios formativos) como la novena navideña que realizaban en una institución.

En la pregunta que indagó sobre el liderazgo, autonomía y participación que tenían los estudiantes en las clases, actividades y proyectos, se buscó reconocer el grado de participación que tenían los estudiantes y qué tan dirigidos eran en la práctica formativa. En los aspectos que se encuentran como comunes se resalta que las actividades dirigidas en las clases por los maestros conducían a que los estudiantes fueran protagonistas y se expusieran delante de los otros, lo que forma en el liderazgo e implica participación. Esto indica que la modalidad de formación es dirigida en cuanto el diseño de la actividad surge del maestro y no hay participación del estudiante en ese diseño; que es un

liderazgo motivado en la práctica formativa, por una actividad, por unas prescripciones. La participación también es motivada generalmente por la valoración o calificación, o la invitación del maestro.

Otro aspecto que resalta es que se realizaban eventos y proyectos en los colegios para fomentar el liderazgo, la participación como la Expo-ciencia y Expo-industria. Estas actividades tenían una directriz general de participación, pero los estudiantes tenían autonomía de desarrollar sus proyectos relacionados con las áreas de estudio. En este aspecto expresado en las entrevistas se observa una modalidad de formación dirigida, pero, aunque gran parte del diseño de la estrategia corresponde a los maestros, el estudiante tiene la posibilidad de direccionar más autónomamente su participación. Llama la atención la consideración que de las actividades que más contribuyen en la formación de liderazgo, autonomía y participación se encuentran en prácticas de exposición lo cual no solo se relaciona con dar cuenta de un saber, técnica, conocimiento o práctica, sino también ponerse delante de otros lo que implica un ejercicio de exposición de sí.

Otro elemento que resalta es el de las ceremonias cívicas de izadas a la bandera que además son una forma en la que los maestros hacían reconocimiento al liderazgo, a la parte artística, académica o a quien tuviera diferentes competencias o habilidades para estimular su desarrollo y participación. Este ejercicio se puede valorar como una formación dirigida, indirecta, de carácter ceremonial, que, a partir de un reconocimiento personal, que es un tipo de relación, el maestro es quien expone al estudiante delante de los otros señalando su valor. La participación, liderazgo y autonomía del estudiante en el acto es limitada, pero realmente valora no el acto mismo sino un conjunto de acciones previas cargadas sí a los ojos del maestro de estas cualidades.

Para actividades relacionadas con la formación en el liderazgo, participación y autonomía las descripciones refieren en prácticas con modalidad de formación dirigida. Esta formación se relacionó principalmente en las entrevistas con actividades de exposición que se realizan en clase o en eventos

más grandes, que involucra la relación del estudiante con un saber, pero también una autoformación que involucra, ponerse o exponerse a sí delante de otros[34]. Otro aspecto resaltado es el uso de ceremonias como estímulo para formar en el liderazgo, autonomía y participación a partir de una modalidad de formación indirecta a partir del reconocimiento personal.

En cuanto aspectos particulares que se resalta en las entrevistas uno de los informantes expresa que los eventos académicos y de trabajo practico para mostrar y exponer se hacían una vez al año. Y que había eventos a nivel de ciudad de colegios industriales y de colegios técnicos en los que presentaban y promovían los estudiantes y el colegio con sus proyectos (Transcripción 2, 98 -100). En este aspecto se observa que había una cierta regularidad en esta institución lo cual implica un manejo de las temporalidades y hablaría de una formación indirecta de carácter temporal. Por otra parte, la práctica formativa se visibiliza en esta experiencia como esfuerzo de ciudad y como un ejercicio de una cooperación interinstitucional entre colegios con características similares.

Otro informante resalta que en su experiencia que, aunque los maestros les proponían participar en las clases para formar en la autonomía. Sin embargo, los estudiantes de su grupo dejaban a la líder del salón que era la primera del salón para que respondiera, no se comprometían. De la mitad para atrás del salón, se dedicaban más a otras actividades de desorden que a participar en las clases como tal (Transcripción 3, 100-116). En esta experiencia se observa una modalidad formativa dirigida, directa, a la cual los estudiantes presentan resistencia, una contraconducta, consistente en indiferencia ante las invitaciones o motivaciones de los maestros. Es un comportamiento grupal que relega la participación a una minoría, que es a los que saben, al que siempre responde, al que le gusta. Esta actuación refiere un nivel de autonomía de los estudiantes que opta por sus intereses evadiendo la participación; no es una

[34] Como expresa Sáenz (2022, pág. 38) la autoformación sería una práctica de sí tanto en el sentido aprender o enseñarse a sí mismos, como en el sentido de darse a sí mismo una forma, dado que las prácticas de sí involucran acciones conscientes para transformarse a sí mismos.

autonomía basada en la argumentación si no en el desinterés, que impone una dinámica de autoformación dirigida por los estudiantes.

Otor aspecto diferencial alrededor de esta pregunta es la consideración de un informante el cual expresa que la formación en todo el proceso de desarrollo individual y gradual que recibió en su institución, la pertinencia de las áreas de estudio contribuyeron a formarlo más allá de lo esperado y que eso se evidenció en la universidad, por lo que se muestra agradecido (Transcripción 5, 90-92). En este aspecto se subraya la valoración y reconocimiento del sujeto formado en la práctica formativa y las modalidades de formación de su institución escolar, las fuerzas que actuaron en él, produciéndolo como sujeto que puede actuar y desenvolverse en otro contexto de formación con mayor desenvolvimiento del que él mismos espera. Los sujetos de formación por consiguiente son conscientes o van tomando consciencia y asimilan, interiorizan esa formación y la juzgan de acuerdo con su aplicación, uso o desenvolvimiento en los diferentes contextos de desarrollo.

En el caso de otra de las informantes, en su experiencia, valora el espacio de la dirección de grupo como espacio de formación de liderazgo, autonomía, entre otros, porque era el espacio donde se hablaba de temas no académicos, diferente a las clases tradicionales, con el tema, la explicación, y el examen. Se hablaba de temas de carácter social, personal. En la dirección del grupo, se formaba al grupo sobre asuntos que eran pertinentes para la formación humana de los estudiantes (Transcripción 6, 70). En esta experiencia se observa una descripción y valoración de la dirección de grupo como espacio de formación, que posicionó diferentes asuntos relacionados con las prácticas formativas de ciudadanía y ética, dado que configuró de acuerdo con la informante una formación directa de carácter dialógica sobre asuntos sociales y de desarrollo personal, los cuales confluyen e influenciaron al sujeto que ella misma representa.

Por otra parte, una informante expresa que no recuerda que hubiera una materia que se enfocará en aprender a ser líderes como tal, a formar en participación tampoco. Expresa que siente que le faltó más educación en cuanto a asuntos como democracia, los derechos, al respeto, su educación fue muy básica. En esta experiencia se observa que la informante no encuentra una relación concreta de la formación asociada al liderazgo, autonomía, participación en la práctica formativa de su institución. Esto se debe a que asocia la formación a un saber fragmentado en materias, a una formación directa en los espacios formativos. Esta consideración conduce a una valoración y reconocimiento de la insuficiencia de la práctica formativa. Por lo cual la conciencia de haber recibido una formación directa sobre asuntos específicos influye en la valoración y juicio de la práctica formativa.

Los informantes juzgaron y valoraron las prácticas formativas con un criterio de funcionalidad, es decir el uso, aplicación y desenvolvimiento en otros contextos de acción o de formación; y con el criterio de conciencia, es decir la capacidad de recordar, tener presente, la formación directa recibida. Se resalta, además, la dirección de grupo como espacio formativo en el que, a diferencias de las tradicionales clases de las áreas, se experimentó una modalidad de formación directa d*e carácter dialógico* en asuntos abiertamente relacionados con el desarrollo social y personal de los estudiantes, lo cual se asocia a las prácticas formativas de ciudanía y ética.

Respecto a los contenidos de la formación ciudadana, como se mencionó en la categoría *Conceptos y objetos de saber*, las entrevistas resaltan que esos contenidos se asociaban a promover *actitudes de escucha y participación,* además de la *vivencia y aprendizaje de valores humanos* (Transcripción 1, 10). Los materiales, editados por los maestros contenían *posturas religiosas y sociológicas que sustentaban comportamientos sociales* (Transcripción 2, 14). Además, también se reconoce como contenido el acercamiento de las *leyes y contenidos de la constitución política* del país, los mecanismos de participación ciudadana (Transcripción 3, 28); se reconoce como contenido de la

formación ciudadana experiencias de vida, ejemplos, anécdotas y diálogos morales que sustentan un *sentido de responsabilidad en las relaciones interpersonales, sociales y de cuidado de sí* (Transcripción 3, 28). Como contenido de la formación ciudadana y ética se ve asociada a la promoción de comportamientos que fortalecen la modalidad específica de la institución de trabajo como lo pedagógico, lo técnico (Transcripción 6, 16), en este sentido se ve la formación ciudadana y ética como *proyección de la práctica profesional y/o laboral* (Transcripción 4, 20).

Un contenido de la formación ciudadana y ética que se abordaba son las relaciones y vivencias cotidianas de la escuela, de estudiantes, maestros, directivos entre otros, las normas y reglas de la escuela, y los mecanismos que se tienen para resolver situaciones del comportamiento de los estudiantes como las citaciones, memos entre otros. Este contenido se trabajaba especialmente en las direcciones de grupo, o en algunas áreas específicas y se justificaba con discursos que se referían a las realidades sociales, de la vida, la convivencia, del respeto entre personas y de asuntos como la participación, el liderazgo y la autonomía entre otros.

Relaciones con otras prácticas

En esta categoría se describe cómo se establecen relaciones entre prácticas, con otros contextos relacionados con lo político, social, cultural, entre otras, entre áreas y asuntos de formación. En este sentido se buscar identificar la diversidad de prácticas, contextos que hacen parte de las prácticas formativas y que están en juego. Asociadas a esta categoría descriptiva se formularon estas preguntas:

25. Recuerdas experiencias en las que desde las diferentes materias se trabajaron los aspectos de la formación ética y ciudadana.

26. En las actividades de formación ética y ciudadana se tocaban o relacionaban temas de familia, política, sociales, religiosos u otros diferentes, cómo los conectaban.

En las entrevistas los informantes tienden a considerar que los maestros de las diferentes áreas fueron cultivadores de valores, del respeto, entre otros. De acuerdo con su descripción, enseñaron a ser ciudadanos de bien en medio de las clases y las relaciones cotidianas. Sin embargo, reconocen que había materias específicas que abordaban contenidos relacionados con la formación ciudadana y ética como sociales, ética, filosofía; los maestros en su relacionamiento con los estudiantes abordaban la formación ciudadana y ética, en su práctica, con su ejemplo y con situaciones o experiencias de la vida cotidiana que proponían.

Las prácticas formativas de formación ciudadana y ética son unas prácticas que atraviesan las relaciones escolares por lo que se configuran como prácticas pedagógicas, son unas prácticas transversales que se concretizan en las diferentes relaciones de los actores de formación, pero también con sus prácticas cotidianas que implican acciones de gobierno, sociales, económicas, culturales, espirituales, deportivas entre otras. Aunque en la escuela hay fragmentación del saber y en la formación directa se asocia a áreas y contenidos de las ciencias sociales, ética, filosofía, democracia, el principal factor formativo son las relaciones, la práctica del maestro, las situaciones y experiencias que comparte con los estudiantes, su ejemplo e ilustraciones.

Se resalta que los valores que cultivaban los maestros en una institución se trabajaban especialmente con los estudiantes hombres insistiendo en el respeto de los hombres en sus relaciones con las mujeres que eran una población menor, inculcando el buen trato hacia ellas. Además, inculcaron el buen trato entre los estudiantes, a pesar de ser un colegio tan diverso de clases sociales, había respeto, colaboración y solidaridad promovida por los maestros (Transcripción 2, 102). Esta experiencia muestra que la práctica formativa de ciudadanía y ética se realiza por medio de prácticas sociales, las cuales se viven de manera cotidiana. Las prácticas sociales enfatizadas en la experiencia son las relaciones de género y las relaciones entre personas con diferencias económicas, estrato o clase social. Estas prácticas

son configuradas en la relación de formación a partir de prescripciones normativas de carácter social, consejos y argumentos de los maestros que buscan influir en los estudiantes. Los asuntos sociales en la escuela construyen un mundo de relaciones que se entiende como convivencia.

Sin embargo, como están mediados por prescripciones normativas, regulaciones, organizaciones, la práctica formativa incluye prácticas de gobierno en las que las relaciones de autoridad influyen con mandatos, así como con la persuasión para que los sujetos de formación se autorregulen y asimilen las conductas esperadas. Por lo que en la experiencia se observa cómo los maestros inciden e influyen en los estudiantes para que autorregulen sus conductas frente a sus pares, y manifiesten acciones prescritas como respeto, solidaridad.

El mismo informante señala que una manera de enseñar a ser buen ciudadano era a partir de la exigencia. Los maestros exigían la calidad, la calidad de todos en las acciones, en el estudio. Los maestros insistían a los estudiantes que no podían ser mediocres. En este aspecto se observa que la práctica formativa introduce discursos que se interiorizan y por medio de él se configuran los sujetos. Por lo anterior, la práctica formativa involucra prácticas discursivas que tienen un manejo persuasivo, prescriptivo e introducen ideologías que están presentes en la sociedad por medio de los maestros en los estudiantes. Es el caso del discurso de la exigencia, la calidad y la mediocridad, que se resalta en esta experiencia, el cual es usado en diferentes ámbitos como mecanismo de gobierno en el que se conduce a una autorregulación. Este discurso es asociado a prácticas económicas en la sociedad, dado que para la producción se da un régimen de calidad, basado en prácticas de vigilancia denominadas control de calidad. En este sentido los procesos de control y seguimiento que hace el maestro se revisten de estas lógicas.

En otra experiencia una de las informantes expresa que no se abordaban aspectos de formación ciudadana y ética en otras materias que no tuvieran esos propósitos (Transcripción 4, 70). Lo anterior,

indica que en la experiencia de la informante no se percibe relaciones con otras prácticas y contextos por lo que se limita a describir la formación de manera directa a partir de los contenidos referidos en clase.

Por último, una informante desde su experiencia describe que en su institución escolar en general faltaba más compromiso de los maestros, que su esfuerzo era mínimo, trabajan por ganarse el salario, con clases muy repetitivas, que no eran clases bien planeadas, bien organizadas, bien enfocadas en el aprendizaje. Por lo que en su concepto faltó más formación en los conocimientos científicos y de ciudadanía (Transcripción 7, 50-52). En esta experiencia se relaciona la práctica formativa con las prácticas de enseñanza - aprendizaje, con la práctica docente, a partir de la valoración de los modos de proceder de los docentes, sus actitudes, la capacidad de transmitir y relacionarse con el saber en el ejercicio de la enseñanza. La crítica a los maestros de su institución se basó en identificar deficiencias de la formación, vacío o ausencias especialmente de contenidos por lo que la informante se ubica en una modalidad de formación directa de carácter transmisionista.

Las prácticas formativas se relacionan con las prácticas sociales porque promueven actitudes en los relacionamientos de las diversidades como el género, o la condición económica y social basados en el respeto y buen trato. Se resalta la relación de las prácticas formativas con las prácticas de gobierno, dado que por medio de prescripciones y persuasiones de carácter social se busca conducir a los estudiantes a asimilar determinadas conductas a través de relaciones de autoridad y por medio de la autorregulación.

Las prácticas formativas también se relacionan con prácticas discursivas porque los diferentes sujetos y actores que hacen parte de la relación de formación, en sus discursos imponen lógicas y racionalidades presentes en la sociedad acompañados, a su vez de prácticas de vigilancia y de control acordes con esa lógica. No todos los informantes perciben la relación de las prácticas formativas con otras prácticas, sino que se limitan a referirse a modalidades de formación directa y en este sentido se

relaciona más con las prácticas de enseñanza – aprendizaje, con las prácticas del docente y su valoración o juicio se mide a partir de los contenidos transmitidos, las cuales hacen parte de las prácticas pedagógicas.

Referente a la pregunta que cuestionaba si en las actividades de formación ética y ciudadana se tocaban o relacionaban temas de familia, política, sociales, religiosos u otros diferentes; se buscaba indagar si había relación en la práctica formativa con otros contextos, sobre los vínculos y conexiones en la formación. Referente a esto se encontró que en las actividades de formación se vinculaba las clases con aspectos políticos, de ocio, de televisión, de deporte, del fútbol. Se hablaba de temas sociales referidos a problemáticas de la época y algunas veces de la familia. Los informantes están en general de acuerdo que había maestros que ponían hablar a los estudiantes desde las experiencias, aunque no en todos los maestros habría esos espacios.

En las prácticas formativas se hacían conexiones con otros contextos. Esto se hacía especialmente a partir de conversaciones en clase en las que se compartían experiencias referidas a los diferentes contextos. Lo anterior involucraba un tipo de *formación de carácter dialógica*, la cual reconoce los saberes y experiencias de los estudiantes. En consecuencia, los otros contextos aparecen como el afuera en el que se confronta, interpela, amplia las prácticas formativas por lo que los asuntos derivados de esos otros contextos resultan en una modalidad de formación aplicada en el que funcionan sistemas argumentativos, relaciones de empatía, y capacidad crítica reflexiva en el diálogo entre pares y con el maestro. Los diferentes contextos vinculados se conectan como un espacio de validación o confrontación del saber en el que se es formado, con una modalidad de formación directa de carácter argumentativa.

Entre los informantes se resaltan experiencias que permiten ver otros elementos de caracterización, como la de un informante que señalaba que en la formación recibida en su institución

relacionaba la aplicación del conocimiento en otros contextos, para ello se hacían reflexiones sobre como hablar bien y escribir bien, por ejemplo, desde español o en filosofía a partir del desarrollo del pensamiento para hacer posible la vida ciudadana (Transcripción 2, 104). De esta experiencia se observa que los diferentes contextos aparecen en relación como espacios de aplicación y de utilidad de los saberes escolares lo cual es asociado con el ejercicio de la vida ciudadana. Por lo que se concibe que los diferentes contextos relacionados funcionan como una validación del saber en el que se es formado, lo cual se puede entender como una formación directa de carácter argumentativa, persuasiva para interiorizar y asimilar saberes y comportamientos.

En otra descripción un informante señala que se hablaba de temas sociales y de familia, haciendo relaciones a partir de los conceptos y conocimientos que se trabajaban en las clases, de lo político no se hablaba (Transcripción 3, 120-126). De esta experiencia se observa que hay contextos excluidos o recortados en sus dimensiones al momento de abordarlos en la práctica formativa por cuanto pueden implicar controversias. En el caso de la referencia de la familia y de aspectos sociales el informante resaltó que se abordaba desde lo conceptual lo que puede indicar una limitación de las experiencias personales de los estudiantes y sus situaciones particulares. Esto caracterizaría una práctica formativa del tipo transmisionista, aunque se conecten con temas referidos a otros contextos.

Otro de los informantes describe en su experiencia, referente a la relación que se hacía con otros contextos o asuntos, que se hablaba de temas de actualidad, de lo que estaba sucediendo en el país, en la misma institución, de estudiantes egresados que eran referentes a nivel nacional e internacional (Transcripción 5, 98). En esta experiencia se enfatiza que la práctica formativa producía relaciones con asuntos de interés general que podían ser internos o externos. Por lo anterior, se puede entender la formación caracterizada como espacio reflexivo de estos asuntos, de las experiencias, de las situaciones, como diálogo y argumentación.

Por otra parte, en el caso de una informante su experiencia remite que no había apertura hacia otros temas y contextos en su institución escolar, porque, según su concepto, los maestros no estaban interesados en la educación integral de los alumnos. Para la informante los cambios que se habían establecido con la Constitución de Colombia no se veían materializados, ni reflejados en su institución escolar en cuanto referentes como la diversidad, el respeto, los derechos humanos, lo cual se relaciona como falta de apertura de los maestros. Los maestros se dedicaban a la clase y ya, con una educación tradicional, con prejuicios y conflictos que no eran abordados adecuadamente a pesar de que había una profesional en psicología (Transcripción 7, 54 -60).

De acuerdo con esta experiencia la formación se relaciona con prácticas pedagógicas caracterizadas como educación tradicional, esto de acuerdo con las formas de relacionarse con el conocimiento del maestro en la práctica de enseñanza, pero también por la exclusión de asuntos que en la práctica formativa de los que los procesos de cambio político y legal se habían formulado. Esto señala como una especie de contradicción en la prescripción del currículo desde la normativa vigente que hace parte de la práctica formativa y la formación realizada en la institución escolar, en la relación del maestro con el conocimiento y la práctica; y/o caracteriza un desarrollo parsimonioso, lento, de asimilación de estos procesos de cambio político y normativo.

En consecuencia, de acuerdo con las experiencias particulares en las prácticas formativas no se conectan todos los contextos por lo que hay asuntos o temas excluidos, o recortados, por cuanto podían implicar controversias. A pesar de esto, hubo maestros que permitieron construir espacios con temas de interés general interno o externo en el que la formación era dialógica y argumentativa, y alcanzaba temas controversiales. La crítica a la falta de apertura a diferentes temas en las prácticas de formación de algunos maestros o instituciones se vinculó a un tipo de práctica pedagógica caracterizada por una práctica de enseñanza tradicional, que le costaba en la práctica asumir los cambios normativos.

Reflexividad sobre la práctica

En esta categoría se caracterizó la manera como se cuestiona, se evalúa o reflexiona las prácticas formativas en la relación formativa. Esto quiere decir que dentro de las actividades y procesos de formación pudieron existir espacios de reflexión sobre los mecanismos de formación, las maneras y modalidades de estos. Espacios generados por los maestros o por los mismos estudiantes en la relación de formación. Al respecto en las entrevistas se generaron estas preguntas:

27. Cómo los maestros ponían a los estudiantes a reflexionar sobre las maneras de enseñar en su área, hacían alguna evaluación de la clase, de su trabajo.

27. Cómo los maestros ponían a los estudiantes a reflexionar sobre las maneras de enseñar en su área, hacían alguna evaluación de la clase, de su trabajo.

28. Los maestros pedían retroalimentación de su trabajo, cómo lo hacían.

29. En las clases que espacios había para pensar en los aprendizajes de los estudiantes.

Se estableció como elemento común de lo expresado por los informantes, sobre las maneras y estrategias que tenían los maestros para evaluar su clase, que no había una práctica de evaluar y reflexionar en la clase la formación recibida de los maestros, de manera general, pero algunos informantes describen casos particulares en que los maestros permitían hacer retroalimentaciones del trabajo del maestro. Por otra parte, algunos estudiantes manifestaban quejas espontáneas o mediadas por algún canal institucional sobre la práctica docente.

La reflexividad sobre las prácticas formativas no funcionaba en ejercicios grupales como ejercicios institucionales sino como iniciativas particulares reducidas de algunos maestros. En consecuencia, reflexionar sobre la relación de formación no era un aspecto considerado en este momento como importante o necesario dentro del escenario de la clase. Sin embargo, los estudiantes buscaban

escenarios espontáneos o institucionales para expresar su reflexión, valoración y resistencia a las prácticas formativas. La reflexividad sobre la práctica de los estudiantes se refiere, además, sobre sí mismo, el nivel de conocimiento y su aplicación en espacios relacionados con las actividades de clase.

Al examinar las diferencias se encuentran aspectos particulares en las entrevistas que permiten resaltar características. Un informante describe que una maestra preguntaba en su clase a los estudiantes cuáles eran sus fallas y qué era lo que no habían entendido. También el informante recuerda un profesor que permitía que los estudiantes expresaran lo que quisieran respecto a la clase, motivándolos a ser auténticos en sus valoraciones. Según el informante de 10 maestros alrededor de 3 hacían procesos reflexivos de este tipo en su institución (Transcripción 1, 58-60). En esta experiencia se observa que pocos maestros proponían ejercicios reflexivos de la práctica. Esto indica que hay un surgimiento de la preocupación del maestro de incorporar la práctica reflexiva de la relación de formación como elemento formativo, pero no es generalizado. Por su parte los maestros que lo aplicaron realizan una modalidad de formación directa de carácter dialógico y argumentativa en la que el estudiante puede fortalecer la capacidad crítica y autonomía a partir de sus reflexiones. Así mismo, estos maestros generan una práctica pedagógica en la que el saber pedagógico no es propiedad exclusiva del maestro, se construye en la relación con el estudiante.

En el caso de otro informante se describe que no había crítica a la formación que se daba por parte de los maestros. Aunque no había la práctica como tal, de manera espontánea, algunos estudiantes expresaban su queja sobre la forma de trabajar diciendo "estamos copiando mucho", cuando se cansaban se escuchaban sus voces. Debido a estas situaciones algunos maestros cambiaban de estrategia (Transcripción 3, 128-136). En esta experiencia se observa que la reflexividad sobre la práctica se puede caracterizar por escenarios dirigidos por los maestros, o dirigido por los estudiantes, de manera espontánea u organizados. En este caso los estudiantes expresan de manera espontánea la queja de un

tipo de práctica a la que generan resistencia y que busca redireccionar las estrategias formativas del maestro. Por lo que también se relaciona una práctica de resistencia como manera de expresar la reflexividad sobre la práctica.

Otro elemento que resalta es el caso de una informante que remite a una experiencia en que los maestros diseñaban formatos que se debían traer evaluados de los sitios de práctica externos a los que asistían, por el personal de esos sitios y se hacía la retroalimentación de ellos evaluando la práctica del estudiante, en el caso de una institución pedagógica (Transcripción 4, 78). En este caso la reflexividad sobre la práctica en la relación de formación se aplica a la práctica del estudiante. Es una reflexividad que recibe de dos instancias, del espacio de práctica y del maestro en clase lo que busca generar un proceso de auto reflexión sobre su hacer. Aquí hay reflexividad de la práctica mediante procesos de evaluación heterónomos. La práctica formativa opera con una práctica evaluativa, con procesos reflexivos derivados de la evaluación.

Por otra parte, en el caso de otra informante se describe que el estudiante no evaluaba el docente en las clases. Aunque, si había quejas que se comunicaban a la directora de grupo. Estas quejas aparecían cuando los estudiantes sentían que algún docente no estaba trabajando de la manera más idónea o había alguna dificultad académica que requerían resolver (Transcripción 6, 72). En este caso se observa que la reflexividad sobre la práctica aparece como expresión de queja, y resistencia a la práctica docente relacionado con su práctica pedagógica y los procesos que hacen parte de su práctica de enseñanza. No aparece como un ejercicio espontáneo sino posterior a la clase como espacio de formación. Por lo que en la clase el estudiante no percibe un espacio para expresar, confrontar sus inconformidades y valoraciones. Sin embargo, la práctica formativa en esa institución refiere espacios reflexivos diferentes a la clase, como la dirección de grupo, para tramitar y expresar las percepciones y valoraciones de los estudiantes. Aunque no se expresa en la experiencia, puede indicar que la institución

haya generado procedimientos que tramiten diferencias y conflictos entre maestros y estudiantes, un tipo de canal institucional. Esta reflexividad sobre la práctica es una formación indirecta a partir del manejo de las relaciones entre maestros y estudiantes que son asimétricas por lo que requieren intermediación.

En otra de las entrevistas una informante relata que no había esa oportunidad de hacer evaluaciones y retroalimentaciones de las clases con los maestros. Pero sí se presentaban quejas, referentes a conflictos en clase, aunque la posición de los maestros en clase era muy vertical, señalando la relación de autoridad (Transcripción 7, 62). En este caso se resalta que la práctica de los maestros ante la expresión de quejas relacionadas con conflictos en clase era posicionarse desde una relación asimétrica. Por lo anterior la reflexividad del estudiante, la queja y sus valoraciones eran sometidas a una dinámica de obediencia en la que la expresión de reflexiones, quejas y valoraciones se pueden leer como irrespeto al rol de maestro. Esto en cierta manera limita el desarrollo de la dimensión reflexiva sobre la práctica en la formación.

Un informante describe que los maestros no pedían retroalimentación, pero sus clases eran participativas. Había que leer y participar, investigar y participar. Los maestros se ganaron la autoridad con la enseñanza, porque los estudiantes sabían que sí había conocimiento en ellos, de esta manera el estudiante no tenía como refutar a alguien que conoce el tema, que lo maneja y que da el conocimiento, que lo da claro, que produce sus guías con sus referencias para investigar y trabajar (Transcripción 2, 110-114). En esta experiencia se resalta que para el informante la reflexividad sobre la práctica no era vista como necesaria cuando se consideraba que los maestros, en su práctica docente, demostraban suficiencia, con dominio del saber específico y debido a esto se les reconocía su autoridad. Esto implica en la práctica formativa, una asociación de la práctica de enseñanza como legitimación y asimilación de la práctica de gobierno.

Una informante por su parte describe que en la clase no se habrían espacios de retroalimentación por parte de los maestros, pero los estudiantes entre su grupo de compañeros, "el parchecito"[35] hacían comentarios de los maestros, de las asignaturas expresando sus valoraciones (Transcripción 5, 102). En esta experiencia la reflexividad de la práctica aparece en un escenario diferente a la clase, y de canales institucionales. Aparece como un espacio informal dirigido por estudiantes en círculos de confianza. Esta es una práctica espontánea de autoformación y reflexividad que fortalece la autonomía.

Las experiencias muestran que surge la preocupación de algunos maestros de aplicar la práctica reflexiva como elemento formativo, pero no es algo corriente. La reflexividad sobre la práctica como estrategia buscaba fortalecer la capacidad crítica y autonomía de los estudiantes y requiere una relación distinta del maestro con el saber. Aunque no se habla de un espacio formativo pensado por los maestros con este propósito, sino como una consecuencia de la confrontación de los saberes y conocimientos con la aplicación de estos.

La reflexividad sobre la práctica se generaba de manera espontánea en los estudiantes a través de quejas que hacen resistencia a las estrategias formativas del maestro. Por lo que la práctica de resistencia es una manera de expresar la reflexividad sobre la práctica. La reflexividad sobre la práctica se refiere, en las entrevistas, entre otras, a la queja y resistencia de los estudiantes a la práctica docente mediada por espacios diferentes a la clase e interacción con el maestro.

Espacios reflexivos como la dirección de grupo, se utilizaron para tramitar y expresar las percepciones y valoraciones de los estudiantes. Esto puede significar que existen procedimientos que dan trámite frente a las diferencias y conflictos entre maestros y estudiantes, que siendo conscientes de sus relaciones asimétricas requieren de intermediación. Cuando no existen estos canales, la queja y

[35] Expresión coloquial que se refiere al grupo de amigos o compañeros.

valoraciones son sometidas a una dinámica de obediencia en la que la expresión de reflexiones, quejas y valoraciones se pueden leer como irrespeto al rol de maestro y limitar al estudiante en su reflexividad. En este caso la práctica de enseñanza puede ser vista como legitimación y asimilación de una práctica de gobierno, basada en la autoridad, derivada de la relación con el conocimiento en las prácticas formativas; y en este sentido no se percibe como necesario un ejercicio de reflexividad. La reflexividad sobre la práctica también se muestra en escenarios diferentes a la clase, y de canales institucionales, como ejercicios dirigidos por estudiantes de manera informal en círculos de confianza, como práctica de autoformación.

Respecto a la pregunta que indaga sobre los espacios que tenían los estudiantes en las clases para pensar en los aprendizajes, se buscaba indagar cómo la reflexividad sobre la práctica aplicaba, en el caso de los estudiantes, cómo funcionaba sobre sí mismos. En el análisis se establece como común que el estudiante hacía reflexión de su propio aprendizaje, en el nivel de aprendizaje, especialmente, en ejercicios prácticos de aplicación en los que se reflexionaba sobre lo que había aprendido teóricamente al momento de hacer algo. Se puede resaltar que no se habla de un espacio formativo pensado por los maestros con este propósito sino como una consecuencia de la confrontación de los saberes y conocimientos con la aplicación de estos. Por consiguiente, la reflexividad sobre la práctica en la relación de formación también se aplica a la práctica del estudiante. En este caso es una reflexividad que busca generar un proceso de auto reflexión sobre su hacer mediante procesos de evaluación heterónomos, con procesos reflexivos derivados de la evaluación del maestro en la clase.

Al examinar aspectos diferenciales de las experiencias descritas por los informantes se encuentran características y situaciones particulares que se resaltan. En el caso de un informante se resalta por ejemplo que el ejercicio de reflexionar sobre sí mismo, se hacía por medio de los talleres de las clases en las que había preguntas muy críticas, que ponían a pensar al estudiante sobre su

aprendizaje, pero también sobre la vida personal, el comportamiento, y sobre lo que quiere ser más adelante, el proyecto de vida (Transcripción 3, 142-146). En este caso la reflexividad sobre la práctica se encuentra que lo que genera este ejercicio son determinado tipo de preguntas que el informante caracteriza como críticas: referentes al nivel de aprendizaje, al comportamiento y sobre las proyecciones del estudiante que pueden conducir a un autoexamen. Este ejercicio hace parte de actividades académicas como talleres, por lo que no se identifica como un espacio generado especialmente para ese propósito, pero es considerado como un efecto indirecto de la práctica formativa.

Otra informante describe que, aunque no había formatos institucionales para este ejercicio, algunos maestros ponían a que el estudiante en una hoja evaluara la nota que se merecía (Transcripción 4, 82-84). Lo anterior refiere a una práctica de formación directa en el que hay un espacio reflexivo sobre la práctica de formación, pensado y dirigido por el maestro. Este espacio según la descripción no es generalizado. Otra característica derivada es que aparece como un tipo de prácticas de examen, que empieza a emerger, un tipo de práctica de autoformación, en el que se hace una valoración de sí por medio una calificación. No se especifica si hay una rúbrica, pero exige que el estudiante se asigne una nota. Esta práctica aparece como un proceso que hace parte de la evaluación, una autoevaluación del estudiante de la que no se expresa si se confronta con la evaluación del maestro.

En la experiencia de una de las informantes, se describe que en su colegio los maestros ponían a los estudiantes a hacer ejercicios de auto reflexión. Pero en su concepto en un contexto prejuicioso porque el maestro antes se ponía a contar anécdotas sobre su vida y se ponía como ejemplo y buscaba influir al estudiante (Transcripción 7, 64-66). En esta experiencia se resalta que existían ejercicios de auto reflexión, sin embargo, la influencia del maestro limitaba o persuadía las respuestas de los estudiantes en su valoración.

La reflexividad sobre la práctica del estudiante no era un espacio reflexivo generalizado, pensado para ese propósito sino relacionado a las actividades académicas cotidianas en especial cuando se formulaban preguntas referentes al nivel de aprendizaje, al comportamiento y sobre las proyecciones del estudiante. En algunos casos el espacio reflexivo se generó como una práctica de formación directa con una práctica de sí, como un tipo de práctica de examen, que hace parte de la evaluación, una autoevaluación del estudiante, además de la evaluación del maestro con una nota. Además, se resalta que, en estos ejercicios de auto reflexión, podían ser influenciados por el maestro que limitaba o persuadía las respuestas de los estudiantes.

Efectos

La categoría descriptiva de los efectos abarca aquellos pensados como consecuencias de las prácticas formativas en los sujetos, instituciones, en la realidad social a partir de la relación de formación. Consecuencias que pueden ser queridas o no queridas, pero también abarca los reajustes que funcionan en la sociedad para producir, crear o configurar sujetos, grupos, identidades. Para esta consideración se formularon a los informantes en las entrevistas las siguientes preguntas:

30. ¿Hoy consideras que esa formación tuvo frutos en tu vida, o problemas?

31. ¿De qué manera las clases y actividades escolares influenciaron tu manera de relacionarte con las otras personas?

32. En qué te fortalecieron o debilitaron como persona?

33. ¿Qué tan significativa fue esa formación de ética y ciudadanía para tu vida?

34. ¿Qué tanto te ayudaron a cultivar curiosidad, creatividad e iniciativa?

35. ¿Qué tanto te ayudaron a formar autonomía o a obedecer?

36. ¿En qué momento crees que has aplicado lo aprendido en las clases, actividades o proyectos?

Sobre los frutos que dejó la formación en los informantes, al considerar los aspectos comunes, se encuentra en las entrevistas que los informantes relacionan que tuvieron beneficios en la formación como efecto. Uno de ellos es que el reconocimiento social de las instituciones permitió en concreto tener oportunidades laborales. Los informantes consideraron que los maestros hicieron bien su tarea y que se debe en parte lo que son como personas, como profesionales por lo que se muestran agradecidos.

Los efectos que resaltan los informantes tienen un carácter de relevancia social en cuanto afirman que la formación recibida abrió oportunidades laborales reales que los estudiantes pudieron aprovechar. Hay efectos de carácter configurativo porque según la descripción la formación recibida determinó en parte la forma de ser, el carácter personal, su desempeño en otros ámbitos como el profesional; aunque se reconoce indirectamente que hay otras instancias de formación que configuran al sujeto como pueden ser la familia, la vecindad, los amigos, entre otros.

Hay un efecto emocional en los informantes en cuanto se expresa un sentimiento de gratitud, lo cual implica una aceptación, asimilación y valoración de las prácticas formativas, mostrando conformidad por lo producido en ellos. Estos efectos eran deseados y esperados de acuerdo con los fines de las prácticas formativas.

Una parte de los informantes reconocen que su formación influyó en su elección profesional de ser maestros o su vocación de maestros. Este efecto se relaciona con el ejemplo de los maestros, su trato, las maneras de llevar a cabo su práctica docente que son asimilados por los informantes como referentes que marcaron su vida, y que se confrontan con lo que hacen actualmente como maestros. En el caso de colegios de formación pedagógica se reconoce su influencia en la labor desempeñada como maestros actualmente.

En cuanto a las particularidades y diferencias en las entrevistas uno de los informantes resalta que con la formación aprendió a ser muy exigente consigo mismo. Le dio una formación estructural de autoaprendizaje que le sirvió para estudios superiores. Aprendió a estudiar y a valorar los conocimientos del colegio porque muchas cosas las puso en práctica. La formación le aportó para vivir como persona en medio de los demás, aprendió a convivir con los otros, con distintas personas, de niveles económicos distintos, pero que eran amigos, compañeros, y que participaron de muchas actividades juntos (Transcripción 2, 118-120). Esta valoración de los efectos de la práctica formativa presenta efectos relacionados con el aprendizaje y la convivencia. En cuanto a los efectos en el aprendizaje señala que la formación configuró una capacidad de aprendizaje autónomo acompañado de una idea de autoexigencia. Esto indica que el informante asimiló e introyectó la exigencia escolar y la estableció como una práctica de autoformación en la que examina su nivel de aprendizaje y determina metas de aprendizaje, acompañadas de una disciplina para su consecución, que él mismo observa y ejecuta.

En cuanto a los efectos de la convivencia, el informante en su valoración resalta que la práctica formativa lo beneficio en configurar formas de relación con los otros, a pesar de las diferencias que existían con sus pares, a través de las diferentes actividades escolares compartidas. Esto indica que la formación recibida produjo mecanismos de regulación y auto regulación que permitieron al informante compartir actividades con otros. Estos mecanismos tienen un sentido de configuración moral y emocional como fuente de regulación que determinan las formas de relación y trato con otros.

En otra experiencia, un informante expresa que los maestros hicieron la tarea desde lo conceptual, con unas actividades que fueron productivas porque dejaron una semilla y contribuyeron en la formación del carácter. Al llegar a la mayoría de edad estos elementos de la formación sirvieron para la toma de decisiones y escoger entre lo bueno y entre lo malo. La formación fue fructífera porque dio bases, a pesar de que fue repetitiva o reiterativa en sus contenidos (Trascripción 3, 148-150). En esta

experiencia se describen efectos en la formación del carácter lo cual se relaciona con el desarrollo de la capacidad ejecutiva para la toma de decisiones. La práctica formativa de acuerdo con esto estructuró en el informante unos referentes de acción, que en la descripción se entienden como conceptos morales, sobre lo bueno y lo malo, que en las decisiones aplica en la realidad. Uno de los mecanismos de estructuración de estos referentes de acción es la reiteración de contenidos, conceptos.

Una informante expresa, por su parte, que agradece que el colegio dejó huellas positivas especialmente por las direcciones de grupo, porque en ellas les mostraban cosas de la vida que no las veían de manera directa en las asignaturas (Transcripción 6, 76). En esta valoración de los efectos de la práctica formativa se reconoce el espacio de dirección de grupo como más significativo e influyente para la informante. Esto debido a que se usaba como herramienta el discutir, el diálogo, la referencia, la exposición o persuasión sobre asuntos cotidianos de la vida de los estudiantes, decisiones, situaciones. Se rescata como un escenario de formación directa sobre un saber vivir, en contraste con los conocimientos fragmentados de las áreas.

En el caso de otra informante, por el contrario, la formación en su descripción le trajo problemas, y malas experiencias. Para ella marcó mucho el acoso escolar que recibió de parte de los compañeros, en su desarrollo como ser humano; lo que todavía repercute en su forma de ser, de pensar, de sentir. Para ella se generó un sentimiento de injusticia que todavía no supera, dado que no recibió en el colegio justicia, sino señalamientos sumados a su historia personal como desplazada (Transcripción 7, 68). En esta valoración de los efectos de la práctica formativa se reconoce el efecto del ambiente escolar, como elemento estructurante en la práctica formativa, que produce en la informante la asimilación de actitudes de inseguridad y de sentimientos de injusticia. Este efecto es derivado de diferentes condiciones de la institución escolar, pero especialmente de las relaciones entre pares, de las

relaciones entre maestros y estudiantes, las cuales de acuerdo con la descripción permitían agresiones y tratos irrespetuosos o situaciones en las que no se tramitaban los conflictos adecuadamente.

Se reconoce implícitamente en este caso que los elementos de la historia personal son otros espacios formativos que producen efectos, pero que en las instituciones escolares entran en juego en la práctica formativa, por lo que el hecho de considerarlos o ignorarlos, igualmente produce efectos diversos. En esa valoración la informante parece hacer un reclamo a la falta de atención a su situación particular, a su historia de vida.

En consecuencia, se produjo efectos en el aprendizaje de los informantes porque las prácticas formativas condujeron a adquirir disciplinas de autoexigencia y autoaprendizaje. Se produjeron efectos en la convivencia a partir de regulaciones y la asimilación de auto regulaciones que posibilitaron a los informantes convivir con otros en diferentes espacios y contextos, lo cual implica un manejo moral y emocional. Así mismo, un tipo de efectos relacionado es el de la formación del carácter asociado a la capacidad de toma de decisiones configurada con conceptos y nociones morales que son reiterativos.

Se reconocen los efectos de espacios formativos como la dirección de grupo como significativo, en las prácticas formativas, porque aborda de forma más directa el saber vivir y convivir. Se reconocen también los efectos del ambiente escolar, de las condiciones del colegio, de las relaciones entre pares y con maestros como elemento estructurante y configurador en las personas, porque incluye las diferentes historias personales que confluyen en las relaciones, los conflictos que requieren ser reconocidos y atendidos.

Se indagó sobre la manera en que las clases y actividades escolares influenciaron la manera de relacionarse con otras personas, así como las fortalezas y debilidades que adquirieron como persona. En cuanto a los elementos comunes se estableció, como similitudes entre los informantes, que la práctica

formativa abrió posibilidades de conocer varios espacios, compañeros, maestros, y de hacer diversas actividades, lo que influenció en la capacidad de los informantes de expresarse frente a otros, hablar con propiedad, integrarse con otras personas. Aportó para vivir como persona en medio de los demás y aprender a convivir con los otros a pesar de las diferencias. Los principios morales que se vivían en las relaciones, en las clases, iban formando el carácter a pesar de que, como estudiante, no se tuviera conciencia de ello. La formación dio límites de respeto y buen trato entre las personas. La fortaleza más señalada es la capacidad de hablar en público, relacionarse con otras personas; como debilidad, aunque no es generalizado, se señaló que cuando el ambiente de relaciones es hostil se produce inseguridades, y dificultades en la comunicación, relacionamiento y toma de decisiones.

Por consiguiente, se produjeron efectos especialmente en las relaciones de convivencia, en las relaciones sociales, a partir de los principios morales, los límites y regulaciones que ayuda a interiorizar. Esto está relacionado con la forma en que se desarrolle el ambiente de relaciones, dado que a partir de ello se puede producir fortaleza o debilidad en el desarrollo personal. En general se valoró la formación como productora más de fortalezas que de debilidades.

En la revisión de los elementos particulares de las entrevistas, una de las informantes señala que la práctica formativa la influenció en su profesión de maestra, porque a partir de las relaciones con maestros externos, en los sitios de práctica, los ejemplos que valoró y que también cuestionó le permitieron hacer una toma de decisiones sobre lo que se quisiera hacer y lo que no debería ser en esta profesión (Transcripción 4, 88-90). Otro informante señala como efecto que la formación lo influenció en su profesión de maestro, en su forma de ver la profesión, dado que el ejemplo de sus maestros lo llevó a considerar la importancia de la empatía en la relación con estudiantes, a verlos como iguales y no creerse más que otras personas, a que las clases sean un espacio de confianza y no de miedo, un espacio agradable para aprender (Transcripción 5, 110). En estas dos experiencias se valoran los efectos de la

práctica formativa como configuradores de formas de actuar y de pensar sobre la profesión de maestro. Las experiencias influyeron como referentes, ejemplos, para la toma de decisiones en el ejercicio de la profesión de maestro. Es un saber que se aplica a partir de reflexiones, cuestionamientos y valoraciones de las acciones de los maestros con los que se relacionaron.

Una de las informantes expresa que, aunque la educación en aquella época, la disciplina, era más estricta, la formación estableció unos límites de respeto, y promovió un trato de iguales entre compañeros, un trato imparcial que trajo beneficios en las relaciones sociales (Transcripción 6, 78). En esta valoración de los efectos de la práctica formativa se reconoce la influencia de la formación en las relaciones sociales a partir de la configuración de unos límites, de regulaciones, de unas maneras de tratar al otro caracterizados por la asimilación de unos valores como el respeto, la igualdad, la imparcialidad.

En la valoración de otra informante señala que la formación recibida en su institución escolar creó muchas inseguridades en su persona, a partir de las relaciones entre pares marcadas por acoso escolar. Generó también dificultades para tomar decisiones, dificultades para relacionarse con otras personas, asuntos que se han gestionado en el espacio de formación universitario (Transcripción 7, 70). En esta valoración de los efectos de la práctica formativa, se reconoce la influencia de la formación en un sentido negativo, en las relaciones sociales, en la capacidad de toma de decisiones, en la confianza en sí mismo, a partir de un ambiente de relaciones con dificultades en los límites, regulaciones, con un trato al otro, caracterizados con situaciones de acoso, agresiones entre otros. En esta experiencia además se reconoce otros espacios de formación como la universidad donde la práctica formativa posibilitó trabajar estas falencias que produjeron en la etapa escolar.

Considerando las particularidades, se observa que las influencias marcadas de las prácticas formativas se perciben en las maneras como viven sus relaciones sociales y en algunos casos en la forma

de desempeñarse en su quehacer profesional, más específicamente al optar por ser maestros. En cuanto a las relaciones sociales las influencias configuran modos de relación, tratos, toma de decisiones, y asunción de valores que están presentes en los informantes. El carácter del ambiente de relaciones en las prácticas formativas con presencia o ausencia de límites, regulaciones, y formas de trato, es referenciado como explicación de las influencias y de las condiciones presentes en la persona.

Se preguntó a los informantes qué tan significativa fue esa formación de ética y ciudadanía para su vida. De manera común en las respuestas los informantes expresan que la formación fue significativa porque determinó ideales y comportamientos en la vida social. Esto indica que uno de los efectos de las prácticas formativas, como lo es la construcción de significado está relacionado con los ideales asimilados en la formación, los cuales se formaron a partir de las relaciones, de las regulaciones, y de los contenidos, de modo directo e indirecto.

Respecto a los elementos diferenciales resalta la valoración de un informante que expresa que, aunque las formas de nombrar la formación ciudadana y ética han cambiado, eso se tradujo en su formación en ser una persona ejemplar, ser un estudiante ejemplar, ser una persona que va a salir a aportarle algo a la sociedad. Lo cual es lo que la mayoría de las personas que salieron del colegio, de alguna forma trataron de hacer (Transcripción 1, 70). Esta forma de valorar el significado de la práctica formativa del informante pone énfasis en los ideales y propósitos asimilados que sirvieron como motivación personal y social para construir significado. La comprensión de estos ideales es un elemento más constante en la vida social, por lo que, aunque la nominación de la formación pueda cambiar, estos ideales pueden perdurar.

En el caso de otra de las informantes se valora que sí fue significativa la formación a pesar de que en ese momento había unas formas más restrictivas comparadas con las del presente. En su concepto antes sí había respeto hacia el docente y una distancia, límites más marcados en la formación.

Había un respaldo del padre de familia a las actuaciones de los docentes, por lo que nadie quería que se llamara a su acudiente, nadie quería que le colocaran un memo. Aunque había pilatunas de los estudiantes, había un respaldo, de los papás hacia los docentes y obviamente eso hacía que el estudiante no pudiera aprovecharse. Ambas partes trataban de que los estudiantes entendieran que el maestro era la autoridad en el colegio y que en la casa la autoridad eran los padres (Transcripción 6,80).

En este caso, aunque se acepta que hay un significado y relevancia de la formación recibida, se pone énfasis en hacer una comparación de la práctica formativa de las vivencias escolares de la informante con la práctica formativa actual. De acuerdo con esto se valora por contraposición implícita, afirmando que su experiencia de formación era más restrictiva, con límites más marcados, con el respaldo de la familia como otro espacio de formación, y con un entendimiento del rol de autoridad, esto implica que la práctica formativa actual tiene dificultades en el manejo de límites, es menos restrictiva, falta respaldo de la familia y la relación de autoridad es difusa. Estas consideraciones tienden a ponderar que hay un cambio social y cultural en las maneras de realizar la práctica formativa en la actualidad, en el que el énfasis en la restricción y en las relaciones asimétricas de jerarquía y autoridad han tenido transformaciones.

También hay un énfasis indirecto en que lo que es significativo de la formación recibida para la informante es el efecto de las regulaciones, límites y las relaciones de autoridad; las cuales son también prácticas de gobierno en la práctica formativa. Por lo anterior, lo que influyó en la construcción de significado y de valor para la informante, está relacionado con la efectividad de la conducción realizada en la práctica formativa, la cual le estructuró y configuró, interiorizando dichas prácticas de gobierno, conformándose a ellas y transformándolas en auto regulaciones; es una autoconducción que sigue el cauce de conducción de la práctica formativa y que tiene efectos en la actualidad.

Al valorar el significado de las prácticas formativas se resaltan los ideales y propósitos asimilados en la formación. Estos ideales son elementos que perduran más en la vida social, aunque la nominación de la práctica pueda cambiar. También se resalta los efectos de las regulaciones, límites y las relaciones de autoridad en las prácticas formativas. Fueron prácticas de gobierno que hicieron un proceso de conducción que influyó en la construcción de significado y de auto regulaciones para los informantes.

La pregunta que indagó sobre el efecto de la práctica formativa en cultivar curiosidad, creatividad e iniciativa a partir de la experiencia de los informantes reveló que, en su mayoría, tienen en común la consideración de que sí hubo ese ejercicio de cultivo, en especial con la formación relacionada con lo laboral, en la que se aprendió curiosidad, empuje, entusiasmo. Los informantes dan cuenta que en la formación se hicieron exploraciones vocacionales, de talentos, que ayudaron a descubrir aptitudes laborales, artísticas, aptitudes de liderazgo en el conjunto de las actividades escolares.

Las prácticas formativas en este periodo focalizaron el desarrollo de la curiosidad, iniciativa y creatividad asociado a la formación laboral. La razón de esto es que la formación laboral es vista como elemento concreto en el que se da, desde la práctica, inserción a la ciudadanía, a la vida social, al mundo adulto. Había ejercicios que permitieron explorar y conocer aptitudes, capacidades que luego desarrollaron o profundizaron en otros ámbitos, aunque no directamente relacionados con la formación laboral recibida. Estos ejercicios en las prácticas formativas son un tipo de formación directa en el que se produce una observación en dos sentidos: una observación del maestro al estudiante describiendo cualidades, habilidades y características del estudiante, asociada a posibilidades de desarrollo. Y una observación y análisis de sí mismo que hace el estudiante conducido por los maestros, una práctica de sí en la que se busca desarrollar conocimiento de sí, de las habilidades, cualidades, características, así como de las posibilidades de desarrollo y discernimiento para ir estructurando un quehacer.

Por otra parte, el desarrollo de estas capacidades humanas también se asocia a las diferentes actividades escolares, por lo que su influencia se desarrolló también en diferentes espacios formativos en los que se condujo a enfrentar al estudiante a situaciones prácticas en las que con su participación mostraban gustos, intereses, habilidades. Situaciones como eventos, tareas, trabajos en los que los estudiantes se exigieron en prácticas en las que ensayaron y mostraron capacidades, exponiéndose delante de sus compañeros y los maestros. Los maestros conducían estas actividades, pero la participación de los estudiantes hacía que ellos expresaran su individualidad, se mostraran así mismos en una práctica de autoformación.

En los aspectos más particulares se habla de situaciones más concretas, en las que se produce el efecto de desarrollar estas capacidades. Un informante expresa que se cultivó la curiosidad, y que esa curiosidad por ejemplo lo llevó a buscar leer la Biblia. La maestra de religión le hizo despertar curiosidad sobre Jesús como personaje, acerca de lo que no entendía. De acuerdo con su descripción los maestros van formando en aspectos, que en el momento el estudiante no entiende con propiedad. En clases como religión o ética y valores, solo hasta que se llega a la mayoría de edad, hasta que se está por fuera del colegio, se entiende la complejidad del ser humano, su comportamiento como tal, su naturaleza (Transcripción 3, 156).

En esta experiencia la valoración de los efectos del desarrollo de iniciativa, creatividad y curiosidad muestra que esto está vinculado a las formas en que los maestros establecieron relaciones con contenidos, generaron inquietudes y provocaron a los estudiantes. El ejemplo de la clase de religión es una muestra de ello, pero también puede entenderse como una equiparación entre asuntos éticos y religiosos, del área de ética y religión, como si fueran lo mismo. El uso y comprensión de los conocimientos y saberes de la práctica formativa no es algo evidente en el periodo escolar, sino que se

presenta como algo posterior, por lo que en ese espacio se produce la iniciativa, la creatividad y la curiosidad, como una respuesta auto formativa.

En otro caso particular, un informante destaca que eran privilegiados porque se graduaron de una institución que formó para el trabajo, lo cual se relaciona con la creatividad, curiosidad, iniciativa. En grado sexto hicieron un proceso de exploración por tres especialidades generales, teniendo contacto con máquinas herramienta o herramientas. En grado séptimo los ubicaban en un departamento, y rotaban. En grado octavo quedaban en una sola especialidad del departamento. Actualmente en esta institución están ofreciendo otras especialidades, otros campos como la informática que en esa época no la tenían (Transcripción 5, 115). En el caso de otra informante expresa que, en la formación pedagógica, se cultivó sobre todo había que preparar clases y lo evaluaba el maestro de práctica. Les exigían ser creativos porque daban unas pautas, pero por iniciativa de los estudiantes inventaban estrategias que trataban de impresionar a los maestros y compañeros (Transcripción 6, 82).

Estos casos que se acaban de señalar ponen énfasis en relacionar el desarrollo del efecto de capacidades como la creatividad, curiosidad e iniciativa con una formación focalizada en lo laboral y sus prácticas como el contacto con especialidades técnicas, herramientas, y la rotación de espacios asociados a estas especialidades, o la formación pedagógica. Además de ello en la variedad de campos o especialidades laborales que se pueden ofertar pueden ayudar a desarrollar o a explorar estas capacidades. Por lo anterior, existe la tendencia a considerar que estas capacidades y actitudes pueden desarrollarse desde un tipo de formación y práctica laboral.

En el caso de otra informante se expresa, por el contrario, la valoración de que en su formación no se cultivó mucho la curiosidad, iniciativa, creatividad. El ambiente de acoso escolar limitó explorar una parte más dinámica y creativa sobre sí misma; también la falta de recursos limitó la oferta a tres modalidades para especializarse en la formación laboral: electricidad, dibujo técnico y mecánica. La

distribución de los estudiantes en estas especialidades no permitió formarse en lo más acorde a su personalidad, por lo que fue una persona con unos talentos, de una creatividad que no se pudo explorar (Transcripción 7, 72-76). En esta situación se tiende a una valoración del desarrollo de estos efectos asociado con dos factores, pero en un sentido negativo: el ambiente de las relaciones escolares y la formación laboral ofertada. Ambos factores aparecen describiendo la práctica formativa como limitación en la consecución de los efectos. Así el ambiente de relaciones caracterizado por el acoso escolar, y la escasa o limitada oferta de formación laboral, la distribución de los estudiantes sin considerar sus gustos e intereses personales limitó el desarrollo de efectos como la iniciativa, curiosidad, creatividad.

El desarrollo de efectos como la iniciativa, creatividad y curiosidad está asociado a las formas en que los maestros establecieron relaciones con contenidos, generaron inquietudes y provocaron a los estudiantes; con una formación focalizada en lo laboral; y el ambiente de las relaciones escolares. En cuanto a lo primero los maestros indujeron a estos efectos a partir de sus estrategias, inquietudes y motivaciones, pero son los estudiantes que en escenarios auto formativos ulteriores los profundizaron, los usaron y los comprendieron con mayor amplitud después del periodo escolar. En cuanto lo segundo la formación laboral y la disposición institucional en esta formación, la oferta, la exploración de los gustos e intereses de los estudiantes y diversidad de campos fueron posibilidades claras de desarrollo de estos efectos. Por último, el ambiente de relaciones escolares es visto como un factor que puede limitar o desarrollar estos efectos, debido a que es el espacio de interacción en el que los estudiantes expresan cotidianamente estas capacidades.

La pregunta que indagó sobre los efectos de la formación en obediencia o autonomía en los informantes permitió establecer que la formación tenía aspectos tanto de obediencia, como de autonomía; los cuales en las prácticas formativas en las instituciones escolares tenían según los informantes un énfasis diverso. En unas instituciones los informantes resaltan la autonomía y en otras

más la obediencia, en otras, en cambio se da fuerza a las dos. Los efectos de esta formación se expresan como una conciencia de independencia y capacidad para tomar las propias decisiones en el caso de la autonomía, así como un respeto a las normas y a la autoridad en las relaciones sociales, en el caso de la obediencia. Por lo anterior, los efectos de las prácticas formativas se relacionan en su mayoría con una asimilación de comportamientos que favorecen la capacidad de toma de decisiones y la valoración de relaciones sociales basadas en normas y roles de autoridad.

En cuanto a aspectos particulares, a partir de las valoraciones de los informantes se resaltan, en las entrevistas, diferencias. Uno de los informantes enfatizó que la formación recibida tenía aspectos de obediencia y de autonomía. La obediencia la expresó en términos de disciplina, presente en la cotidianidad de su institución. La autonomía la describe en un sentido de aprendizaje, como la posibilidad de aprovechar los conocimientos y saberes en los que participaban los estudiantes. En este sentido relata un anécdota en el que una maestra, le dio la autonomía a un compañero de que estudiara leyendo el álgebra de Baldor, sin reducirse a la clase (Transcripción 1, 74).

En este caso particular se encuentra que en la práctica formativa la obediencia se forma a partir de prácticas disciplinarias, de gobierno, en las que se determinan formas de comportamiento y de relación cotidianas, regulaciones normativas, disposiciones de grupos, roles y relaciones de autoridad y subordinación. En cuanto la autonomía se visualiza como una actitud frente al conocimiento, una decisión de valorar y aprender los conocimientos y saberes presentes en la práctica formativa; o una actitud de proponer y realizar otras estrategias de formación o autoformación de los estudiantes en relación con los maestros.

En el caso de otro informante se describe que su formación fue caracterizada más por la autonomía porque ningún maestro los empujaba a cumplir con los horarios, no había timbres, ni campanas. Cada estudiante estaba pendiente de las horas de clase. Los estudiantes comprendían que, si

no estaban en clase, en los talleres perdían el año, y el cupo en el colegio. La exigencia les hizo ser muy autónomos en los procesos. El colegio fue una experiencia de mucha autonomía, gracias a eso en la actualidad el informante reconoce que no es dependiente, y sí autónomo en las decisiones (Transcripción 2, 126- 130). En este caso se pone énfasis en la formación de autonomía descrita como la limitación de medidas de control y observación de parte de los maestros y la auto regulación efectiva de los estudiantes en la práctica formativa. En la comprensión del informante esto era posible, en su contexto, por la asimilación de un discurso de exigencia de los maestros, que se tradujo en autoexigencia, por lo que no era necesario que el maestro vigilara y empujara a sus estudiantes.

En el caso de una informante, en su descripción valora que en su formación tuvo tanto obediencia como autonomía. Sin embargo, manifiesta que ha tenido dificultades con el seguimiento de normas, de instrucciones, de hacer lo que le dicen que tiene que hacer. Porque examinaba las razones que estaban detrás y si no veía una buena razón no lo hacía. Le enseñaron en su formación a obedecer, pero también, no de una manera acrítica, había un momento en el que se establecía hasta donde se obedecía, aunque con respeto a la autoridad (Transcripción 4, 94). En este caso hay una consideración de las relaciones de obediencia y autonomía, la cual está mediada por un pensamiento crítico – racional. De acuerdo con esto la práctica formativa pudo formar haciendo un balance en estos aspectos. Por un lado, el respeto a las formas sociales establecidas, las normas y regulaciones; por otro la capacidad de toma decisiones, no solo por asimilación de las regulaciones sociales sino por una conducción de sí fruto de una valoración crítica racional que puede cuestionar la regulación social.

Un informante, por su parte, expresa que valora la autonomía que aprendió porque estaba acompañada de la responsabilidad y del trabajo en equipo, lo cual quedó muy marcado en la formación en el colegio (Transcripción 5, 114). En este caso se pone énfasis en la formación de autonomía descrita como una capacidad individual asociada a la responsabilidad, pero a su vez como una capacidad de

trabajar con otros. Esta forma de entender la autonomía busca alejarse de una concepción de autosuficiencia, por lo que se percibe un vínculo constante con otros. La forma representada de autonomía está asociada a una formación focalizada para el trabajo, el cual se realiza en equipos; y los efectos resaltados por el informante apuntan una capacidad de colaboración, basada en la responsabilidad compartida.

En la experiencia descrita por otra informante, se valora la formación en autonomía trabajada especialmente en la dirección de grupo, porque en esas reuniones se insistía en la idea de tratar de hacer las cosas bien, de no dejarse pisotear, de hablar, de dialogar. En el caso de las mujeres, la directora de grupo les motivaba a ser autónomas: ustedes, las mujeres tienen que ser independientes, trabajar para no depender de la pareja, estudiar (Transcripción 6, 84). Esta experiencia resalta una estrategia de formación en la que se promovió un discurso de autonomía que fue asimilado por los estudiantes. La dirección de grupo se valora como un espacio formativo no direccionado al conocimiento sino al saber de las relaciones de convivencia. En este espacio la informante señala los efectos de los discursos que establecían un parámetro para relacionarse en la condición de estudiante y de mujer, basado en la dignidad, en los derechos, en la independencia y la autodeterminación.

En un último caso, la informante entrevistada valora que el espacio de formación de la autonomía para ella fue la universidad, y no el colegio. Porque cuando terminó su estudio escolar a los dieciséis años, salió como perdida al mundo, no sabía que estudiar, no podía trabajar, entonces resultó haciendo otras cosas diferentes en la vida de las que había pensado. La universidad le ayudó a fortalecer muchos de los vacíos del colegio, a tener más conciencia, y a valorar los problemas sociales del país (Transcripción 7, 78-80). En este caso se cuestiona la capacidad de formar en autonomía de la escuela, por la carencia de acciones que le permitieran, a la estudiante, clarificar al final de la formación las decisiones necesarias para su vida. En este sentido se considera a la formación como llena de vacíos en

la constitución de un sujeto formado con capacidades de desarrollo personal y social, lo que se traduce en limitaciones en la toma de decisiones, exploración de capacidades y ejercicios de autoconocimiento.

En las experiencias los efectos de la formación en autonomía y obediencia se resalta que la obediencia se forma a partir de prácticas disciplinarias, de gobierno, en las que se determinan formas de comportamiento y relación cotidianas, regulaciones normativas, disposiciones de grupos, roles y relaciones de autoridad y subordinación. Los efectos de esta formación producen una asimilación de las regulaciones, de discursos, que conducen a un proceso de auto regulación, auto disciplinamiento, basado en la conducción. Sin embargo, la formación puede facilitar un mecanismo límite que evalúa la pertinencia de la obediencia mediado por un pensamiento crítico – racional que favorece la toma de decisiones autónomas.

En cuanto la autonomía se visualiza de diferentes maneras. Se visualiza como una actitud frente al conocimiento, una decisión de valorar y aprender los conocimientos y saberes por iniciativa propia. Se visualiza como una capacidad individual pero no autosuficiente en la que se asocia la responsabilidad y la capacidad de trabajar con otros. Se resalta, además, que, aunque se forma en las diferentes actividades escolares, se considera como influyente la estrategia de formación de la dirección de grupo, la cual no se direcciona al conocimiento sino al saber de las relaciones de convivencia.

Los discursos que se establecían en la dirección de grupo sirvieron como parámetro para relacionarse en la condición de estudiante, basado en la dignidad, en los derechos, en la independencia y la autodeterminación que se asimiló e interiorizó. Por último, el cuestionamiento de la escuela como formadora en autonomía se relaciona con la carencia de acciones que le permitieran al estudiante clarificar la capacidad de tomar decisiones, la exploración de capacidades y ejercicios de autoconocimiento. La escuela puede dejar vacíos en el desarrollo personal y social como lo expresa uno

de los informantes. Sin embargo, hay otros espacios formativos diferentes a la escuela que pueden suplir estos vacíos.

La pregunta que indagó sobre la aplicación de la formación a partir de las clases, actividades o proyectos mostró que para los informantes la aplicación de la formación se da toda la vida, en la vida cotidiana, en la universidad, en los trabajos, en los diferentes espacios donde se participa, en los espacios lúdicos. Esto indica que hay una conciencia de la influencia de las prácticas formativas porque se reconoce la asimilación de comportamientos, actitudes, hábitos, en la forma de ser y actuar. La formación ayuda, a comportarse como un ciudadano, a pesar de que en algunos casos se perciba las clases en el ámbito escolar como monótonas y aburridoras. De las actividades y proyectos de formación quedan cosas para toda la vida. Ese aprendizaje en todo se puede aplicar, especialmente las normas y relaciones de convivencia.

Por lo anterior, los fines de la formación se cumplen como efecto, dado que se valora que las prácticas formativas ayudaron a configurar al informante como ciudadano. El efecto de la formación es una configuración que funciona como aplicación en la vida, lo que se refiere a la experiencia cotidiana. El aspecto que más se aplica en esa cotidianidad es el de las regulaciones y/o normas presentes en las relaciones, por lo que los efectos muestran que las prácticas de gobierno desarrolladas en las prácticas formativas fueron asimiladas, interiorizadas por el informante, sin embargo, esto no sucede de manera uniforme en todos, dado que, hay factores personales, del ambiente escolar, de la limitación de espacios y recursos, del carácter de los maestros que pueden generar efectos diferentes de las prácticas formativas.

Algunas reflexiones

La reconstrucción de las prácticas formativas se ha realizado de manera focalizada a través de las experiencias de egresados de la educación oficial durante el periodo de 1991 a 2000 identificando

características de las prácticas formativas de ciudadanía y ética a partir del concepto de prácticas formativas, sus dimensiones y modalidades.

La formación ciudadana y ética ha ido cambiando en la historia colombiana en su forma de denominación, en sus características y en sus influencias pasando poco a poco de una marcada influencia religiosa cristiana a una con un posicionamiento cada vez más secular. En la escuela oficial en este periodo de estudio se observa que, a partir de las entrevistas, la formación ciudadana se caracterizó por una serie de prácticas que tenías de trasfondo una concepción de ciudadanía centrada en las relaciones sociales y de convivencia, basada en actitudes de respeto, escucha y participación, en la asunción de un ética social y la vivencia y el aprendizaje de valores humanos que conectaban con ideales sociales democráticos liberales, e incluso aún con posturas religiosas. La concepción de ciudadanía se sustentaba en las leyes y contenidos de la Constitución Política del país promoviendo un identidad ciudadana con ideales de democracia, de derechos y deberes, con un sentido de responsabilidad y de cuidado de sí, así como una conciencia ética del trabajo como medio de desarrollo económico.

Estos elementos conectan directamente con el contexto, dado que en este periodo se promovió desde la Constitución Política unas concepciones de ciudadanía desde el desarrollo normativo, que buscaban solucionar problemas de convivencia social derivados del conflicto armado, de las desigualdades sociales, de las debilidades del sistema democrático y de un desarrollo económico limitado.

Estas prácticas formativas involucraban toda la realidad y cotidianidad escolar y se fueron configurando como una ética, una moral civil que determinara el comportamiento de los estudiantes como elemento de transformación social. En medio de una organización escolar fragmentada del saber había algunas áreas específicas, actividades y proyectos que visibilizaban más estas concepciones, entre

ellas el área de ética, sociales, filosofía, democracia entre otras. Sin embargo, la formación ciudadana y ética no se limita a una clase o asignatura, sino que abarca toda la vida institucional, el ambiente escolar, el currículo y el comportamiento del maestro.

La formación ciudadana y ética desde su problematización no se reduce a un proceso aislado, sino que implica la intervención de diversas instituciones, como la familia, la comunidad y el Estado. Además, se reconoce la influencia de los valores, creencias y prácticas de los actores, incluso de posturas derivadas de la moral religiosa que eran asumidas o discutidas en el contexto del periodo.

Por tanto, la formación ciudadana y ética en la escuela se materializa a través de prácticas formativas que atraviesan diferentes dimensiones y actores. Se reconoce la importancia de lo ético como elemento que busca promover la conciencia cívica, el respeto a los derechos humanos, la paz y la democracia, pero también se reconoce como la reflexión sobre las tensiones y desafíos que se presentan en la sociedad, en la operatividad de estas prácticas formativas. En la escuela esto implica una visión amplia que trasciende la enseñanza de contenidos específicos y se enfoca en el desarrollo de actitudes, valores y habilidades para la vida ciudadana. Esta formación se materializa a través de prácticas formativas que involucran a los diferentes actores, como los maestros, los estudiantes, la familia y la comunidad, y se enfrenta a desafíos relacionados con la diversidad, las tensiones sociales y los cambios históricos.

Las prácticas formativas revisadas muestran un contexto social local en el que las instituciones educativas antiguas se diferencian de las más recientes en fundación, en cuanto espacios formativos y reconocimiento social, así como de las problemáticas sociales. Las instituciones con mayor trayectoria en la ciudad contaban en este periodo con espacios formativos más amplios y con diversidad de escenarios y recursos para la formación, a diferencia de las instituciones más recientes que entre otras cosas se diseñaban en espacios más reducidos y con limitación de escenarios y recursos. Esto visualizó

diferencias organizativas, de las prácticas, derivadas de las carencias que afectaron la convivencia y el ambiente de formación.

En las instituciones oficiales en el periodo se reconoce que se dio prelación a la atención a poblaciones con vulnerabilidades sociales y económicas. Sin embargo, en las instituciones más antiguas había integración de diversidad de clases sociales, a diferencia de las instituciones nuevas, en las que no había esta integración porque la mayoría de los estudiantes eran de sectores vulnerables. La razón de esta integración en instituciones de tradición era la relevancia social y reconocimiento de las instituciones lo que motivaba a que existieran estudiantes de diferentes clases sociales.

El factor económico y de desarrollo social influyó en la valoración social de una formación ciudadana y ética focalizada en la inserción social y del trabajo, para dar oportunidades de desarrollo y movilidad social a los estudiantes. Esa formación no consistía solamente en el desarrollo de saberes del trabajo sino también en la promoción de actitudes éticas en las relaciones sociales y laborales. La priorización del concepto de trabajo como recurso en las prácticas formativas de ciudadanía y ética obedece al esfuerzo social, tanto de la institución escolar, como familiar, de generar a través de la educación oportunidades de inclusión y de movilidad social dadas las situaciones de desigualdades sociales y exclusiones presentes en el contexto.

Es un intento de articular la escuela y la vida, de aprender haciendo, como lo expresa Dewey en *Experiencia y educación*, para proveer capacidades de supervivencia económica, inserción social y productiva, inclusión y movilidad social, a los estudiantes, y de buscar formar un sujeto útil como parte de la función social, de desarrollar valores para su formación y para su dignificación. El trabajo aparece como un pilar educativo que valora la experiencia del estudiante, su capacidad de tomar responsabilidades, su capacidad de reflexión y decisión sobre la práctica; así como ofrece un valor del desempeño del estudiante en la comunidad, en la sociedad. El trabajo como recurso de las prácticas

formativas contribuye en el reconocimiento del estudiante como persona en sus múltiples dimensiones, como sujeto de derechos, que está en el proceso de superar una noción de infancia y adolescencia objetivada (bajo el control del adulto) (Martínez, 2017). Este impulso se da en medio de un contexto en el que el gobierno promovió un proceso de apertura económica con políticas neoliberales y de la globalización.

El periodo de estudio estaba marcado por asuntos particulares que se visibilizan como trasfondo en las experiencias, especialmente lo relacionado con las desigualdades sociales y económicas debido a las condiciones familiares de los estudiantes. El asunto de la violencia y el conflicto armado, aunque no se visibiliza de manera generalizada en las instituciones, se visibiliza de manera particular a través de las experiencias personales de una de las entrevistadas, que se reconoce como desplazada por situaciones de conflicto que amenazaron la vida de su familia. Sobre el asunto de la droga como fenómeno se empieza a visibilizar en el periodo una influencia externa que empieza a crecer como realidad de consumo especialmente al finalizar el periodo de los 90. Sin embargo, las experiencias no relacionan la realidad escolar frente a la influencia del narcotráfico del cartel de Cali, ni los índices de violencia relacionados con el tema.

Capítulo 4: Análisis de las prácticas formativas de ciudadanía y ética

En este capítulo abordamos un análisis del objeto de estudio considerando más detenidamente su entramado para lo cual nos apoyamos en los documentos del contexto. Se consideran como categorías de análisis la procedencia, la emergencia, las continuidades y discontinuidades que explican no el origen de un evento histórico, una práctica, sino su devenir azaroso y disperso.

Para este análisis además de las entrevistas como fuentes de información se toma como elementos de contraste y verificación documentos normativos, documentos académicos, y documentos de prensa que nos permiten recrear el escenario de confrontación de fuerzas asociadas al punto de surgimiento de las prácticas formativas de ciudadanía y ética. Pero antes, el acercamiento a la historia requiere conectar estas prácticas formativas con diferentes sucesos y prácticas de otras épocas y periodos, por lo que el periodo y su escenario de confrontación de fuerzas se abre, se conecta o emparenta con otros, de los cuales provienen algunas de sus características, sus ideas, sus prácticas.

Algunas consideraciones sobre la procedencia de las prácticas de formación ciudadana y ética

Desde la categoría de procedencia de las prácticas de formación ciudadana y ética se busca advertir que en la raíz de lo que conocemos, se encuentra lo accidental y disperso. El objeto de estudio retiene las huellas que le imprime la historia, cambia, se transforma, por lo que hay una proliferación de sucesos a través de los cuales (gracias a los que, contra los que) se han formado. La procedencia implica reconocer en la historia la relación de pertenencia del objeto de estudio a otras tradiciones, a grupos, a ideas, u otras prácticas haciendo conexiones, reconociendo que están emparentados con otras épocas y contextos. No se pretende hacer una historia general exhaustiva de las prácticas formativas de formación ciudadana y ética sino conectar con algunos referentes que ubican estas prácticas de formación en relación con la forma escuela, con características que proporcionan conexiones en ideas, prácticas, sucesos que pueden ayudar a explicar sus sentidos y transformaciones.

La idea de que hay que formar a los individuos como ciudadanos ha estructurado en cada contexto histórico dispositivos singulares de formación ciudadana ligados a la preocupación por la verdad y por el gobierno eficaz de los individuos, de la población. Estos dispositivos de formación no solo incluyen la escuela sino también otros espacios de formación institucionales o no institucionales en los cuales funcionan diversas prácticas formativas. La escuela no es el único, ni el primer espacio de formación dedicado a este propósito.

La antigua Grecia es un referente en el cual emergen las prácticas formativas de formación ciudadana y ética, pero no precisamente en la forma escuela, en la que se concentran muchos de los esfuerzos de las prácticas formativas actuales. En Grecia el surgimiento de la idea de formar ciudadanos se asoció a una reflexión moral vinculada a la filosofía que fue denominándose la ética. Esta reflexión moral construyó en la sociedad griega la idea de buscar la *virtud*, concebida como una especie de excelencia moral. A partir del debate sobre la virtud que desarrolla Platón en sus escritos, especialmente en su libro el Protágoras, se establece que los espacios privilegiados para esta formación eran el espacio familiar, el diálogo y el debate comunitario que se realizaban especialmente en el ágora (la plaza pública) y la asamblea, porque en estos espacios se desarrolla una acumulación natural de la virtud, por lo que son reconocidos en la antigua Grecia como espacios formativos del ciudadano. Sin embargo, estos espacios empiezan a ser cuestionados por los sofistas, representados en la figura de Protágoras y a partir de ellos se propone la figura del maestro (cfr. Protágoras, 1871, pág. 25).

En este debate Sócrates sostiene que la virtud no puede ser enseñada, se desarrolla naturalmente en estos espacios (la familia, la comunidad, la asamblea), no es transmitida por medio de instrucciones o de un instructor. Incluso si un padre quiere enseñarla conviene dejarlo en libertad para que por sí mismos sus hijos puedan llegar a la virtud (Protágoras, 1871, págs. 29-30). No requiere pues mayor intervención, es un desarrollo natural del individuo en medio del contexto social. La virtud es la

expresión de la formación ciudadana que se da no por una *didáctica* (sofística)**,** sino por un desarrollo natural de la virtud (*Paideia*).

En contraposición, Protágoras indica que la experiencia de castigar al que obra mal confirma que realmente se piensa que se puede aprender la virtud, se puede enseñar la virtud (Protágoras, 1871, pág. 36). En las familias, los preceptores, instruyen y corrigen por lo que están enseñando la virtud, a seguir unas reglas. Cuando los niños y jóvenes llegan al maestro lo hacen porque requieren mayor cuidado y pueden enseñarles buenas costumbres (pág. 39), perfeccionarlos, además de otros conocimientos como la música, la gimnasia y la poesía; el desarrollo de estos conocimientos, están relacionados y apuntan a perfeccionar la virtud. Por ello, se recurre a maestros particulares que se dedican solo a los niños y jóvenes en estos propósitos para perfeccionarlos.

Para Protágoras los conocimientos son útiles a la sociedad por lo que se hace necesario que en el contexto social se enseñe las leyes y la justicia. Aunque hay un aprendizaje social, es importante acercarse a los aventajados en el conocimiento de la virtud y participar de su instrucción para buscar el perfeccionamiento (pág. 42). Protágoras reconoce que el contexto familiar y comunitario es importante porque todos en el contexto social enseñan la virtud, pero ubica al maestro como aventajado en el conocimiento de la virtud que puede lograr desarrollar la perfectibilidad del discípulo.

Ambos, Sócrates y Protágoras, convienen que la virtud, reflexión de la ética, se refiere a la formación ciudadana[36] y está relacionada con el conocimiento del contexto social, la vida política y el

[36] En el Protágoras de Platón Sócrates explica a Hipócrates cuál es el propósito de su intención al querer recibir formación de Protágoras lo que muestra que en su comprensión habría una relación entre la ética y la formación ciudadana: *¡Ah! ya te entiendo, mi querido Hipócrates, tu intención no es de ir á(sic) la escuela de Protágoras, sino como has ido á la de un gramático, á la de un tocador de lira ó(sic) un maestro de gimnasia; porque tú no has ido á casa de todos estos maestros para estudiar á fondo su arte, y para hacerte profesor, sino solo para ejercitarte y aprender lo que un ciudadano, un hombre libre, debe necesariamente saber(pág.19-20).* En el mismo sentido Protágoras establece la relación entre ética y formación ciudadana al tratar de responder a Sócrates: *La única duda que queda en pié(sic) es la relativa á los hombres virtuosos. Preguntas de dónde nace que esos grandes personajes hacen que sus hijos aprendan todo lo que puede ser enseñado por*

cuidado de sí. Pero señalan tecnologías distintas con suposiciones distintas sobre el modo de constitución de los sujetos ciudadanos.

El modelo sofista se desarrolla a partir de la suposición de la enseñabilidad de la virtud, y utiliza la tecnología de la didáctica, en la que se constituye un sujeto ciudadano perfectible a partir de la naturaleza incompleta del ser humano (pág. 31)[37]. Por el contrario, el modelo socrático se desarrolla a partir de la suposición de la no enseñabilidad de la virtud, y utiliza la tecnología del diálogo y el cultivo de sí, en la que se auto constituye sujeto ciudadano cuando participa del diálogo, de la vida social, cuando toma decisiones cultivándose a sí mismo; por lo que, para Sócrates nadie enseña la virtud, se desarrolla casi naturalmente, se forma de manera indirecta en los espacios sociales. La naturaleza humana es vista como completa por lo que no hay necesidad de intervención.

Este diálogo Platónico[38] representa la ruptura de una tradición familiar y comunitaria en el desarrollo de la formación ciudadana, frente al modelo de la sofística que proponía tecnologías más públicas en el que aparece la figura del maestro, a la que posteriormente se sumaría la escuela y que tendrían un papel más preponderante. El modelo de la sofística fue paulatinamente reemplazando a la tradición familiar y comunitaria. Los términos del debate de la virtud son útiles para demostrar que no siempre se ha dado por sentado que la escuela es el lugar de la formación ciudadana y que se dio dando importancia a la relación con el maestro en las prácticas formativas.

---

maestros, haciéndolos muy hábiles en todas estas artes, mientras que son impotentes para enseñarles sus propias virtudes lo mismo que á los demás ciudadanos (pág. 37).

[37] Cfr. La Fábula de Protágoras sobre la creación de los mortales.

[38] Se opta por este referente platónico porque la discusión entre Sócrates y los sofistas da lugar a reflexionar sobre la relación de maestro y estudiante como relevante para las prácticas formativas. Otro referente como Aristóteles contribuye más en diferenciar la ética y la moral: por un lado, que la moral es anterior a la ética y por otro, que, aunque se relacionen no se identifican. La ética proviene de la actitud filosófica y la moral de la vida cultural. La reflexión de la ética va en dos sentidos tanto la preocupación de cuidar de sí mismo, orientándose hacia la felicidad y la virtud, como examinar a partir de la reflexión racional los fundamentos de la moral social o comunitaria que se define por las costumbres y creencias sociales, políticas y religiosas. Ambas confluyen en el accionar humano, en la libertad, en lo que es bueno para el "hombre", pero se diferencian en su determinación una reflexiva individual y otra social y en su carácter, una crítica y otra más normativa (y por qué no, también dogmática).

En el siglo II d.C. Clemente de Alejandría propuso un sistema de formación que enfatizaría, desde la visión religiosa, en la importancia de la conducción moral de los niños y jóvenes, aunque no erudito, para preservarlos de las inmoralidades y peligros sociales. En este contexto se empieza a construir una noción de la pedagogía: *Consideramos que la pedagogía es la buena conducción de los niños hacia la virtud* (Clemente de Alejandría, 1998, pág. 286).

Los tratados pedagógicos de la antigüedad grecorromana contribuyeron además a desarrollar una concepción incipiente de la infancia con características específicas que lo alejan de equipararlo como un "adulto pequeño" y que empieza a determinar las prácticas de formación en la relación del maestro con el alumno. Las prácticas de examen propuestas contribuyeron en observar y distinguir diferencias en el alumno en su conducta, en el carácter, en sus habilidades. Se observaba el carácter en los juegos, y las capacidades de la memoria y de imitación como rasgos de la educabilidad que permitían identificar un tratamiento, clasificarlos y jerarquizarlos considerando su temperamento. Entre las diferencias centrales entre los niños más jóvenes, y los alumnos mayores y los adultos. Los menores se caracterizan por ser inocentes en relación con los engaños y más susceptibles de ser instruidos, con una mayor tendencia a imitar y menor capacidad de comprensión y expresión verbal en el caso de Quintiliano. En el caso de Clemente de Alejandría[39] los niños se caracterizan por su delicadeza, sencillez de espíritu e inocencia, su falta de malicia y resentimiento, su timidez, su ingenuidad y pureza; los que todavía no hablan por su ternura, dulzura, sencillez, rectitud, justicia, y maleabilidad para la bondad. Los niños son frágiles y necesitados de ayuda (Sáenz Obregón & Zuluaga, 2004).

Clemente retomó la figura del pedagogo que era un sirviente que complementaba la tarea de los padres y del maestro (erudito), el cual acompañaba tanto en casa como fuera, conducía al niño a la

[39] Clemente de Alejandría consideraba también características de los niños que no debían imitarse en la vida cristiana a partir de sus interpretaciones de San Pablo, como la malicia, la falta de cordura, y los sentimientos de miedo con los que algunos actuaban como lo explica Sáenz y Zuluaga (2004, pág. 11)

escuela municipal romana y lo cuidaba. Esta labor se puede identificar con la del tutor, preceptor o ayo y no con la de maestro o instructor. El pedagogo ayudaba a repetir o estudiar las lecciones del maestro, pero lo más importante era que su vigilancia y compañía ayudaba a formar moralmente el carácter y el estilo de vida del niño. Para Clemente desde la visión religiosa el pedagogo es Jesucristo y por participación las autoridades religiosas quienes lo representan. Clemente propone un sistema de formación mediante la observancia, vigilancia de las autoridades religiosas en el que los formados son vistos como ovejas, rebaño, o como niños que son conducidos hacia la virtud, la cual ahora consiste en los preceptos cristianos que conducen a la excelencia moral. Esa observancia, vigilancia y conducción consiste en varias acciones de las cuales se sirve Clemente para justificar el papel de Dios, así como de las autoridades religiosas y los padres de familia:

> Con todas sus fuerzas, el Pedagogo de la humanidad, nuestro Logos divino, sirviéndose de los múltiples recursos de su sabiduría, se vuelca materialmente para salvar a sus pequeños; amonesta, reprende, increpa, reprocha, amenaza, cura, promete, premia, «atando como por múltiples riendas» los irracionales apetitos de la naturaleza humana. En una palabra, el Señor hace con nosotros lo que nosotros hacemos con nuestros hijos (Clemente de Alejandría, 1998, págs. 109-110).

Este discurso moral va imponiendo la idea de que las personas deben estar sujetas a prácticas de formación durante su vida para incorporarlos en las dinámicas sociales y culturales, en el que las autoridades religiosas utilizan diferentes recursos para lograr la conducción moral, se trata a las personas como niños y las autoridades obran como padres. Además, promueve la idea que los preceptos que constituyen la moral cristiana, promovida en estas prácticas formativas se identifica o equipara con el ideal de ciudadanía, el cual es superior porque viene de los cielos: *Los alimentos, como dice el Apóstol, se destruyen, más el alimento que proporciona la leche conduce hasta los cielos, convirtiéndonos en*

ciudadanos de los cielos e incorporándonos al coro de los ángeles (Clemente de Alejandría, 1998, pág. 82). La ética como reflexión sobre la virtud, la felicidad y moral es desplazada por la asimilación y justificación de los preceptos morales cristianos, por la preocupación de la salvación espiritual.

Este sistema de formación basado en los preceptos morales religiosos se fue consolidando en medio de las prácticas religiosas, pero se concentró y estructuró alrededor de la vida monástica, en escuelas monásticas (siglos IV al VIII) y catedralicias (siglo XI) en las que algunos de los principios propuestos por Clemente se materializaron. Estas escuelas estaban dirigidas por monjes y monjas, y la educación que se impartía se centraba en la Biblia, la liturgia y el latín. Estas escuelas generalmente estaban abiertas a los niños y jóvenes de familias ricas y nobles, por lo que era un asunto privado, y se daba prelación a los que elegían la vida religiosa. Los niños que asistían a estas escuelas aprendían a leer, escribir y hacer cálculos. También aprendían sobre la Biblia, la liturgia y el latín. Algunos niños también aprendían sobre filosofía, historia y ciencia. Era una educación muy estricta y disciplinaria. La educación también era muy religiosa y los niños eran formados con los preceptos de la moral cristiana.

Desde el siglo XV se inventa la escuela en el sentido moderno, en parte por la visión de Juan Luis Vives y la apuesta de Juan Amos Comenio. Vives propone una escuela ideal, una escuela pública, estructurada en niveles o grados asignados por edades con maestros asignados, con asistencia diaria, con un horario y unos saberes denominados disciplinas (Vives, Las disciplinas, 1948), con prácticas de disciplina, con reglas, y observación de los maestros a los estudiantes y de los estudiantes a sí mismos para que por medio de la formación del alma lleguen a la virtud, lleguen a la sabiduría y el arte de vivir

bien (1948, pág. 307). Esta escuela estructura toda una formación moral o ética[40] en el que la ética cristiana es vista como superior (pág. 498).

En los tratados de Vives, en especial *de tradentis disciplinis* de 1531, se estructura una escuela examinadora de la infancia. Vives retoma características de la concepción de la infancia de Quintiliano como la imitación; de Séneca, Cicerón la maleabilidad de la mente infantil; y de san Agustín la naturaleza tendiente al pecado, a la desobediencia. Las prácticas formativas en la escuela en esta época de infancia, es por tanto de cuidado, es un periodo de oportunidad y de gran significado para la vida humana, de riesgo moral.

> El examen en Vives era una práctica de observación y vigilancia articulada a procedimientos para la clasificación, la disciplina, la exclusión de algunos alumnos de ciertos tipos de instrucción, la individualización de la enseñanza y el aprendizaje, y las formas de dirigir al alumno hacia la ley moral. Se trataba que el alumno sintiera que estaba siendo observado permanentemente, tanto por el maestro como por dios (Sáenz Obregón & Zuluaga, 2004, pág. 12).

A partir de las practicas de examen se individualizaba las prácticas de saber, de enseñanza y aprendizaje, de acuerdo con las características observadas en el estudiante, restringiendo el acceso a determinados autores para prevenir los riesgos morales de su formación debido a sus tendencias e inclinaciones individuales para orientarlos hacia la bondad.

Comenio por su parte desarrolló la primera escuela moderna[41] en Moravia, actual República Checa, en 1631 a partir de sus escritos. Comenius propuso una educación universal y accesible para

[40] Vives equipara la moral y la ética, exponiendo la filosofía moral de los antiguos: Esta disciplina fue (sic) llamada Ética, que equivale a decir moral, y que tiene la misión de componer y ordenar las costumbres de los hombres (pág. 498)

todos, independientemente de su condición social, sexo[42], de sus capacidades o ingenio, con su principio: *En las escuelas hay que enseñar todo a todos* (Comenio, 1998). En su desarrollo estableció una escuela estructurada, ordenada en espacios[43] y tiempos, y un método que sigue los ritmos de las edades de los niños y jóvenes, que da prioridad a las cosas, sus representaciones, antes que las palabras para formar el entendimiento (pág. 45) y en la que los niños y jóvenes deben perseverar para que cada uno *se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso* (pág. 49), dado que las escuelas son talleres de la humanidad.

Comenio representa una concepción de mayor confianza en la naturaleza de la infancia alejándose de una pecaminosa, por lo que considera que las inclinaciones al mal son accidentales. Los niños no distan de las capacidades intelectuales de los adultos. Sin embargo, el desarrollo de sus capacidades se da de manera secuencial: los sentidos, el intelecto y la voluntad (Sáenz Obregón & Zuluaga, 2004). Las prácticas formativas son una necesidad importante porque influyen en la formación intelectual y moral de los estudiantes especialmente en la infancia lo que determina su relacionamiento social como ciudadanos.

Ambos, tanto Vives como Comenio[44] concebían prácticas formativas en las escuelas que alejaran a los niños y jóvenes de las influencias externas e inmorales, en este sentido guardan relación con las

---

[41] Comenio en medio de las guerras religiosas y persecuciones se exilió a Leszno (Polonia) donde escribió gran parte de su obra y difundió sus ideas reformistas en la educación siendo invitado a Suecia y otros reinos para aplicar sus reformas.

[42] Comenio propone no tener miedo a la educación del sexo femenino, para él hay que cultivarlas su formación en lecturas de libros apropiados, que apoyen el objetivo: *(…) pretendemos educar a la mujer, no para la curiosidad, sino para la honestidad y santidad. Y de todo esto lo que más necesario les sea conocer y poder, ya para proveer dignamente al cuidado familiar, como para promover la salvación propia, del marido, de los hijos y de la familia* (Comenio, 1998, pág. 23).

[43] Comenio propone un diseño de espacios de la escuelas agradables con salas iluminadas y jardines que deleiten los ojos de los estudiantes y los motive a ir, una plaza para jugar. Estos espacios están ambientados con pinturas, mapas, representaciones históricas y emblemas (pág. 51).

[44] Se opta por estos referentes porque contribuyeron en la configuración de la forma escuela y de manera concreta visibilizar algunas características y dimensiones de las prácticas formativas de ciudadanía y ética en la escuela como elementos a resaltar en la historia. Otros referentes importantes para el desarrollo del campo de la pedagogía no se referenciaron para no extender demasiado la construcción argumental, dado que no se alejan del ideal civilizatorio. Por ejemplo, se rescata la contribución de Rousseau en la consolidación de estas prácticas al centrar la problemática educativa en la cuestión de la

escuelas monacales, además de priorizar la formación religiosa. Por ello Sáenz en sus análisis establece que desde sus inicios hay una relación conflictiva entre las prácticas formativas escolares y las extraescolares, dado que en la escuela hay un tipo de estructura que rechaza muchas de las prácticas de la vida cotidiana, de los saberes y tradiciones populares (2022, pág. 24).

Pero, además, esto se debe a una idea que fue tomando fuerza como lo es la formación en las buenas costumbres (Comenio, 1998, pág. 26; Vives, 1948, pág. 557) lo cual se fue nominando en la idea de civilidad, un ideal que se construye en la cultura occidental ligada a la Ilustración. Esto impulsó la conciencia de todo un proceso civilizador basado en el desenvolvimiento progresivo de la razón por el que pasa la humanidad, con una comprensión cosmopolita, universalista, que se materializa según esto en la cultura europea y que se entienden como progreso hacia una sociedad ideal. Al respecto Álvarez Gallego (1995) explica que esta idea del progreso y evolución de la humanidad, la civilización, está estrechamente vinculada con la idea cristiana de la historia de salvación, dado que la humanidad por la redención de Cristo marcha en el tiempo hacia el reino celestial. En el pensamiento ilustrado la redención es lograda a partir de la capacidad de la razón de emanciparse de la naturaleza, de las pasiones. La educación, el participar de estas prácticas formativas, sería condición necesaria para desarrollar el proyecto civilizador por lo que la escuela fue el vehículo más exitoso para desarrollarlo.

En este proyecto civilizatorio se produce una contraposición con lo incivilizado, lo bárbaro, es toda una transformación del comportamiento que se fija en la actitud corporal, los ademanes, la

---

formación moral y la libertad como queda plasmado en el *Emilio,* pero en una perspectiva que rechaza la forma escuela. Del mismo modo la contribución de Kant que propone prácticas formativas a través de sujeción de la libertad, por medio de la disciplina, como forma de someterse a los preceptos racionales, para cultivar, moralizar y civilizar al ser humano como formación en la prudencia y adaptabilidad social. Como Pestalozzi que a partir de las necesidades sociales y económicas incorpora prácticas formativas asociadas al trabajo y la preocupación por la infancia, pero también en la experiencia y libertad. Como Dewey que comprende la educación como prácticas formativas para consolidar una ciudadanía democrática y se centra en la experiencia y en la transformación social. Como Kohlberg y su valoración del desarrollo moral del estudiante a través de la vida comunitaria escolar como prácticas formativas. Como Gilligan que enfatiza en las prácticas formativas que potencian el desarrollo moral desde la perspectiva del cuidado, del entendimiento de las responsabilidad y las relaciones comunitarias.

vestimenta, la expresión del gesto, lo que es expresión de la interioridad o de la totalidad del ser humano que produce *auto coacciones*, costumbres interiorizadas (Elías, 2015). Por lo anterior, se tiende a rechazar o condenar lo popular, lo vulgar, lo bárbaro, lo diferente.

En el caso de América este proceso tuvo su forma y desarrollo particular. La conquista y la colonización estuvo marcada precisamente por una actitud de desprecio a las divergencias culturales, de lo popular, lo indígena, por un lado, por las diferencias religiosas que tendían a condenar las creencias particulares de los pueblos; pero por otro, por tener una convicción evangelizadora de universalizar las prácticas cristianas, consideradas como reveladas, civilizadas en contraposición con la barbarie de los pueblos diferentes. Para ello la escuela fue uno de los mecanismos de formación, pero en este momento una escuela caracterizada por clasismos y exclusiones sociales.

La conquista y la colonia ha sido leída posteriormente como parte de un progreso y evolución hacia la independencia y la República, y en este sentido como parte del proceso civilizatorio, aunque con fases impensadas pero necesarias[45]. El pensamiento ilustrado y su concepción de civilización influyó en la formación de Repúblicas, en la formación de los nuevos Estados. Este fue el discurso que se instaló en búsqueda del progreso de los pueblos para que la civilización fuera posible. Para este proyecto civilizatorio la instrucción pública sin importar las diferencias políticas fue una de las prioridades para escolarizar a la población, lo que significa fomentar una identidad nacional, la formación moral y procurar el progreso.

Sin embargo, este proyecto de instrucción pública, de educación para todos tuvo sus limitaciones: la capacidad de instalar el sistema de instrucción pública en los territorios, y las luchas de poder local hizo muy compleja la tarea para los Estados nacientes (Quiceno, 2003) por lo que esta tarea

[45] Así lo analiza Álvarez Gallego (1995) al explicar una visión de la historia a partir del documento *Ensayo sobre las revoluciones políticas, de José María Samper*.

educativa fue delegándose a la institucionalidad religiosa que tenía mayor capacidad y presencia que el mismo Estado, fragmentado en divisiones políticas. Esto se materializó en la profundización de una escuela cristiana y el fortalecimiento del poder moral de la Iglesia Católica que fue más evidente entre 1886 a 1920 con la consolidación del liderazgo conservador[46]. Por lo que el proyecto civilizatorio se concretó en la educación del hombre, del ciudadano, como cristiano.

Uno de los requisitos para ser maestro era profesar la religión católica (Decreto 491 , 1904, pág. 75), la formación moral de los niños y jóvenes incluía *la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la patria* (art. 48). Sin embargo, aparece una formación más específica denominada *Educación cívica* como una instrucción sobre los derechos y deberes de los colombianos, que motiva los sentimientos patrios, amor, sentido de pertenencia y orgullo (art. 56-59). Esta educación estaba entroncada a la formación moral y ponía a la religión como uno de los elementos de construcción de identidad nacional.

En medio de esta instrucción pública católica que funcionaba como un modelo único, pero con eficacias distintas en las escuelas públicas, rurales o urbanas, y en la escuela privada religiosa emerge el reclamo por otra escuela que no se basara en el poder moral de la Iglesia, sino que buscara otro referente. El nuevo referente es el de las ciencias humanas en el que la formación de los ciudadanos no se fundamentara en la moral religiosa, sino en los postulados científicos, en las leyes positivas de la naturaleza, en el conocimiento. La ética emerge en este contexto como una ciencia humana que se propone direccionar la formación moral de los ciudadanos, conservando los propósitos identitarios y sentimientos patrios, en la que el ser humano no es conducido por una religión sino por sí mismo, como individuo, ciudadano y trabajador.

[46] Mientras que los conservadores promovieron una escuela católica, los liberales luchaban por instaurar una escuela laica.

Sumado a esto surgieron iniciativas de hacer una escuela laica diferente a la escuela cristiana, basadas en las ciencias humanas que enfatizaron en explicar los problemas humanos, los problemas colombianos, de manera diferente a la religiosa en el que asuntos como la educación se aborda como hecho y tiene un enfoque más experimental (pedagogía activa). El escenario de esta emergencia configuró tensiones entre la Iglesia, en unión con los conservadores, con los liberales durante el siglo XX. Estas tensiones lograron cambiar el sentido de la formación de instrucción pública a una educación en el que las dos racionalidades coexistieron.

Emergencia de las prácticas formativas de ciudadanía y ética en nuestro contexto

En esta categoría la emergencia se entiende como el punto de surgimiento del objeto de estudio que en este caso son las prácticas formativas de ciudadanía y ética en las escuelas públicas de Cali. Como dice Foucault la emergencia no es el origen metafísico de un hecho, sino el punto de surgimiento, una escena de aparición, (Foucault, 1979, pág. 16) en la que se valora casos y singularidades (Agamben, 2010, pág. 106). La emergencia se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. Por lo que se pondrá de manifiesto cómo se enfrentan estas fuerzas entre sí o cómo enfrentan las adversidades. Las fuerzas corresponden a los actores, ideas y las prácticas que se relacionan, están en tensión se confrontan y configuran la realidad social.

Punto de surgimiento

Las prácticas de formación ciudadana y ética proceden de un disperso proceso histórico en el que en diversos lugares y en diferentes épocas han emergido ideas y prácticas que se ponen en juego en los escenarios sociales. Dentro de este proceso se han construido diferentes relaciones que han permitido el fortalecimiento de ideas y prácticas que en un marco de continuidad se identifican como prácticas formativas de formación ciudadana y ética.

En este estudio se ha focalizado un periodo específico y se ha señalado un evento que marca un punto de surgimiento relativo de estas prácticas formativas. Relativo dado que son muchos los sucesos y marcas de la historia que pueden abarcar estas prácticas. La singularidad de este punto de surgimiento en la historia local consiste en que aparece la materialización de una conciencia en el sistema normativo y organizativo del país: Con la Constitución de 1991 se reconoce la identidad nacional como no confesional y pluralista, lo que condujo a abandonar la moral religiosa como marco de formación ciudadana y recurrir a la ética como referente.

Hay que establecer una claridad importante al referirnos al punto de surgimiento. Una cosa es el surgimiento de una idea, otra el surgimiento de las leyes e institucionalidades, y otra la práctica. En el caso que nos ocupa, el periodo que abordamos en el estudio se centra especialmente en los dos últimos aspectos del surgimiento. Esto indica que todo surgimiento es disperso y azaroso en la historia. A pesar de señalar nuestro punto de surgimiento en la Constitución de 1991, hay que advertir que la idea viene de mucho tiempo atrás y es importante señalar que las distancias temporales son mayores.

La idea de formar al ser humano como ciudadano desde la ética puede relacionarse con las prácticas formativas de la antigua Grecia, con el humanismo renacentista y la ilustración. Sin embargo, en el contexto local y latinoamericano esta idea se construye, con influencias del pensamiento ilustrado y con la incursión de las ciencias humanas. Un documento que nos permite mostrar este surgimiento de la idea en el contexto latinoamericano y local es *Ética de los evangelios* de López Fontainés (1915). En la parte introductoria al explicar las motivaciones de la obra señala de principio que *la divergencia de principios en materia religiosa constituye por sí solo, el grande escollo donde tropiezan los directores de los establecimientos de enseñanza primaria, cuando tratan de inculcar a niños de uno y otro sexo, y de distintas confesiones religiosas, nociones de moral pura, sin afinidades con ninguna religión* (pág. IV).

El reconocimiento de la diversidad religiosa y su abordaje es planteado como una dificultad frente a una práctica formativa centrada en la moral religiosa, por lo que se propone conducirse a una *ética positiva* no basada en principios morales religiosos sino en la ciencia, las leyes de la naturaleza. Esta propuesta busca consolidar una formación laica. La ética empieza a aparecer en oposición a la moral, en cuanto es considerada como una visión más amplia, universal, científica y que puede responder de mejor manera a las diversidades y a los problemas sociales.

> Ese estado de descomposición social está demostrando dos cosas: que la religión y su moral teórica, han sido del todo ineficaces para proteger (sic) la sociedad e impedir su descenso paulatino, pero progresivo; y segundo: que nuestra instrucción y educación descansan sobre una base moral por demás deleznable, por falta de conocimiento justo en la materia. El convencionalismo generalmente aceptado, reduce la moral a máximas tan acomodaticias y elásticas, que los más las observan o las desprecian automáticamente y de una manera inconsciente, porque realmente no existe ninguna noción científica de Ética que revele a las gentes su importancia trascendental en la evolución humana (pág. IX).

La ética es vista como una ciencia o disciplina humana, que tiene la capacidad de fundamentar la verdadera moralidad en una base *positivamente científica*, que posibilita el desarrollo y evolución humana porque se radica en las leyes naturales. Sin embargo, para ganar legitimidad, en una sociedad profundamente religiosa, se parte de documentos religiosos de los cuales se busca derivar principios morales deducidos de la leyes naturales como lo plantea el autor:

> *¿Qué doctrina predicó Jesús?* Jesús enseñó de palabra y consagró en su práctica con ejemplo edificante durante su corta y meritoria vida, cierto número de principios morales, deducidos directamente de las leyes naturales que rigen la evolución humana. Estos principios tienen por base el amor y por objetivo la fraternidad universal (pág. 1).

Según Quiceno (2003) entre 1914 y 1920 se abre una línea de fuerza que busca posicionar un poder ético en el que la educación del hombre se entiende como la educación del individuo, no del ser católico. El contexto de la idea vino acompañado de acontecimientos que introdujeron transformaciones y tensiones en la educación como la creación del Gimnasio Moderno (1914), la institucionalización de las ciencias humanas como saber (1914), la aparición de la revista *Cultura* (1915), la creación de instituciones educativas independientes de la Iglesia y vinculadas al partido liberal (1925), la misión alemana y su proyecto de reforma (1926), el cambio de nombre del Ministerio de Instrucción pública a Ministerio de educación pública (1927). Estos sucesos instalaron un discurso sobre la educación en el que el hombre (ser humano) es mirado desde las diversas disciplinas o ciencias humanas, desde sus facultades, desde su condición de ciudadano y de su ser productivo. Discurso que buscó fomentar transformaciones en las prácticas en el siglo XX y que fue ganando terreno paulatinamente desde la crítica.

Esta idea fue buscando espacios, o perdiéndolo, en las diferentes reformas educativas del siglo XX (Cifuentes Medina & Camargo Silva, 2016). En las reformas educativas de los gobiernos liberales entre 1930 a 1946 que promovieron la experimentación pedagógica y apropiaron parcialmente, o acomodadamente la pedagogía activa; en las reformas de 1946 a 1956 que promovieron la recatolización; en las reformas de 1957 a 1990 que acoplaron al país con organismos internacionales y promovieron una visión de la educación desde la planificación técnica, y aparece el liderazgo de los maestros desde el sindicalismo y el movimiento pedagógico (pág. 31).

En este recorrido la ética como referente de la formación ciudadana fue ganando espacio en la escuela, ya sea en oposición a la formación religiosa o supeditada a ella, como disciplina o como eje visible. En el decreto 45 (1962) la ética no era vista como una disciplina, sino que era un contenido general del área de filosofía, pero, a partir del decreto 0080 (1974) se estableció en el plan de estudios la

asignatura *Educación ética, moral y religiosa* (art 4), aunque se entiende supeditada a la comprensión religiosa. Sin embargo, después desapareció como disciplina en el decreto 1002 (1984), o más bien se simplificó, quedando solamente la educación religiosa y moral (art 5-9). El cambio de denominación del área, en este momento, se explica desde un escenario de tensiones, por la comprensión religiosa por incluir la denominación de la ética.

El punto de surgimiento relativo es la Constitución de 1991 en el que como se advirtió se materializa en la Ley una conciencia. En la asamblea nacional constituyente las discusiones y propuestas de los articulados para la Constitución, recogieron muchos de los discursos que circularon en el siglo XX, sobre la formación ciudadana direccionada desde la educación pública y empezaron a determinar la asunción de esta conciencia, de un posicionamiento en el que se establece en la ley el tránsito hacia un referente ético desde las ciencias humanas.

> EI carácter multiétnico de la población, la gran variedad del medio natural, la autonomía relativa de múltiples procesos históricos y económicos han posibilitado amplios procesos de mestizaje y una gran heterogeneidad regional en nuestro país. La diversidad de nuestras tradiciones, la complejidad de nuestra historia, nuestro respeto por lo propio y nuestra receptividad hacia lo ajeno, han de llevarnos en las próximas décadas a una síntesis intelectual y material que nos permita un desempeño digno y sobresaliente en el concierto de las naciones. La diversidad cultural tiende a convertirse en el principal patrimonio de la humanidad porque significa una mayor garantía de supervivencia y desarrollo. La educación no debe discriminar sino por el contrario valorar esa heterogeneidad.
>
> Los procesos económicos, políticos y sociales contemporáneos tienden a estar determinados cada vez más por el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el arte. En correspondencia, los sistemas educativos crecen cuantitativa y cualitativamente para asegurar la

> circulación y apropiación de los resultados de esas formas de creación cultural sistemática (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

La cuestión de la diversidad cultural aparece como elemento que exige una formación más amplia, con una orientación que considera lo humano, el conocimiento, como síntesis de lo diverso que permite el desarrollo o progreso de la nación. Son postulados que se inscriben en el proyecto civilizatorio, que particularmente ponen la ética como proyecto, como referente de la formación que desplaza la moral religiosa. La ética como proyecto articulador de la formación ciudadana, empieza a enmarcarse en un discurso que pone énfasis en valores sociales, que permitan la conducción de la población, por medio de la educación a un ideal de lo humano marcado por los derechos humanos, la democracia, la convivencia y la paz, el desarrollo, el trabajo, el aprovechamiento sostenible del medio ambiente (Asamblea Nacional Constituyente, 1991, pág. 8).

Este proyecto ético se materializó en el articulado constitucional estableciendo el derecho a la educación (Art 67), en el que su función social está encaminada a acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y a los bienes culturales. Como también a formar en el respeto a los derechos humanos, la paz, la democracia, el trabajo, la recreación y el medio ambiente. La formación ciudadana, por tanto, se distancia de una formación moral orientada por la moral cristiana y se posiciona desde un referente o ideal ético.

En la Ley general de educación, ley 115 de 1994, además de asumir un ideal ético se genera en el plan de estudios la disciplina o área obligatoria de ética y valores humanos (art 23). El proyecto ético asumido como referente de la formación, por tanto, como eje es un asunto transversal en el dispositivo de formación, pero también se aborda de manera específica, compete las dinámicas institucionales, las relaciones sociales, las reglas y normas, el ambiente escolar, el plan de estudios de las áreas y el área

específica (1994, pág. art. 25). Estas disposiciones hacen parte de las prácticas formativas en las instituciones escolares que empezaron a aplicarse en este periodo.

Fuerzas en juego

El escenario de fuerzas interrelacionadas configura el objeto de estudio en sus particularidades. Las ideas, discursos, prácticas se movilizaron en la realidad a través de los actores que determinaron las prácticas formativas en la escuela. Estas fuerzas no están limitadas al espacio escolar, son fuerzas inmanentes y trascendentes que, en su interrelación, enfrentamiento, tensión afectan las prácticas formativas y las reconducen. Este escenario en las escuelas se forma a partir de la interrelación, de los maestros, los estudiantes, las familias, los directivos, pero también con la interrelación con la vecindad, la escuela privada, la ciudad con sus gobernantes, sus problemáticas y los miembros de la sociedad, las empresas y el orden económico, el gobierno y sus instituciones, la política, la religión, la academia, el orden internacional. Cada fuerza actuaba sobre las otras y producía reacciones diversas, por lo que las prácticas formativas en la escuela no estaban totalmente determinadas y dependían de este juego de relaciones.

Aunque son muchas las fuerzas que atraviesan las escuela y se podría hacer referencia a cada una de ellas, se decidió abordar algunas tensiones que a juicio del investigador son más relevantes e involucran a los diferentes actores movilizando ideas y prácticas que afectaron las prácticas formativas. Las tensiones propuestas, y que a continuación abordamos, son: i) la moral y la ética, ii) el orden económico y la formación para el trabajo, iii) la violencia y la pacificación, y iv) el maestro, las normas, las reglas y los estudiantes.

La moral y la ética. Una de las tensiones que hizo posible las prácticas de formación ciudadana desde la ética en la escuela, en medio de su enfrentamiento, es la de la moral y la ética. La moral es entendida en este proceso de tensión como la derivada de los preceptos y prescripciones cristianas, que como se vio influyó durante el siglo XX. Para este momento las fuerzas de la moral religiosa han ido perdiendo espacio por la incursión del discurso de las ciencias humanas y de la necesidad de instaurar un referente diferente, como lo es la ética; es decir, que la construcción del ciudadano se establece no desde unos preceptos cristianos preestablecidos, sino que el discurso apunta a la formación de un sujeto que pueda elegir en medio de la diversidad; un sujeto influenciado por mínimos morales compartidos; un sujeto influenciado por valores derivados de la democracia y de los derechos humanos; un sujeto que pueda convivir en medio de las diferencias, con los otros en paz.

Está tensión continuó durante el periodo y se realizó en las escuelas, dado que, a pesar, que tuvo más fuerza el modelo ético, subsistió la influencia religiosa en las escuelas, por medio de la disciplina o área de religión que se siguió impartiendo a partir de los principios y preceptos religiosos, sus convicciones. Como se evidencia en las entrevistas algunos de los maestros que enseñaban ética como disciplina o área, también enseñaban religión, y había algunos que tenían procedencia religiosa, es decir eran sacerdotes.

En los documentos de prensa se encontró que durante este periodo continuó la tensión moral y ética porque se hizo la propuesta de excluir definitivamente la influencia religiosa de las escuelas y eliminar los colegios religiosos, sin embargo, la respuesta de la población fue apoyar mediante marchas a la iglesia mostrando su legitimidad social (El tiempo, 1992). La tensión persistió no solo con la existencia de escuelas religiosas, sino con la explicitación si Colombia se reconocía como un país católico. Hubo todo un proceso en el cual de manera directa la corte constitucional de Colombia definió que los efectos del concordato habían cesado con la nueva constitución, por lo que el país se reconocía

como una república laica, sin religión oficial (El tiempo, 1993). Esta definición hizo que la tensión se centrara en defender la enseñanza religiosa y que se tomara como estrategia defender la libertad de culto y de conciencia; además el argumento que aparece es precisamente el de la crisis ética ante las diversas problemáticas colombianas en el que la religión se presenta como faro moral y de valores (Gallo, 1992).

La influencia de la moral religiosa en las prácticas formativas de ciudadanía en este periodo estuvo marcada también por la necesidad de ampliar la cobertura educativa, por lo que en la Ciudad de Cali se hizo un proceso de construcción de nuevos colegios y la contratación a instituciones educativas religiosas de la Iglesia de Cali, la mayoría, para que atendiera a la población estudiantil de origen oficial, dado que había déficit de atención a la población en edad escolar y no habían suficientes planteles educativos, lo que condujo a que muchos niños se quedarán sin cupo escolar. Estas instituciones eran colegios privados con confesión religiosa que recibían recursos públicos para la atención de la población escolar. De esto también hay referencia en las entrevistas en el caso de una informante que pasó de un colegio de cobertura religioso a uno público, lo cual le permitió hacer críticas a las prácticas formativas de la escuela pública en comparación con la de origen religioso (Transcripción 7). Un ejemplo de esto lo encontramos en esta noticia.

> La Secretaría de Educación Municipal informó que se han suscrito convenios con 11 colegios de la Arquidiócesis de Cali, con el fin de abrir 1.200 cupos para el próximo año lectivo. Otros 2.000 cupos adicionales serían ofrecidos por planteles auspiciados por comunidades parroquiales, institutos religiosos y Organismos no Gubernamentales, según convenios suscritos en el año lectivo pasado (El tiempo, 1996).

En los documentos normativos se encontró que antes del periodo la noción de moral estaba asociada a la de religión, y se entendía que la formación moral referida a la formación ciudadana se concentraba en gran parte con la enseñanza religiosa. Un ejemplo de esto es el Decreto 0080 (1974) en

el que, se habla de una formación integral en el que se enuncia la dimensión ética, pero se asume que esto se trabaja desde la religión: *Adquirir las nociones de moral y de religión más como vivencia que como información teórica* (art. 1).

Durante el periodo se afianzó el modelo ético por encima del religioso dado que se profundizó lo que se había formulado en la Constitución de 1991. En este sentido la Ley 115 de 1994 estableció la legislación en materia educativa, en la que queda claro que la formación ciudadana se aborda desde una perspectiva ética, aunque pervive la enseñanza religiosa. Con la Ley 133 (1994) se aclara el alcance de la libertad de cultos en Colombia en consonancia con diferentes tratados y declaraciones internacionales, como la declaración internacional de los derechos humanos, el Pacto Internacional sobre Derechos Civiles y Políticos, aprobado por la Ley 74 de 1968 y la Convención Americana sobre Derechos Humanos o Pacto de San José de Costa Rica, aprobada por la Ley 16 de 1972. En esta Ley se acepta que se pueda aceptar o rechazar la enseñanza religiosa y moral en los planteles educativos y se da la facultad a las iglesias de dar un certificado de idoneidad para el maestro de religión. Esto abrió paso para que las iglesias también hicieran sus propias orientaciones curriculares, de las cuales prácticamente la única que existe de manera estructurada es la de la Iglesia católica.

Por su parte, a partir del Plan decenal de Educación (Ministerio de educación Nacional, 1996) queda claro que la educación ciudadana busca instaurar una conciencia de diversidad y de no discriminación lo que le da prelación a lo ético, pero le da espacio a lo religioso. En los lineamientos curriculares de ética (1998) se establece que la formación moral de los ciudadanos es direccionada desde la ética, dando una orientación hacia la formación de la subjetividad en autonomía, desde las elecciones y convicciones personales, con valores democráticos y para la convivencia en la diversidad, pero al mismo tiempo se reconoce a las diferentes convicciones religiosas como proyectos éticos que pueden convivir en una sociedad diversa.

> En este sentido creemos que es útil y necesario que, en concordancia con el espíritu de la Constitución del 91, en el conjunto del sistema educativo colombiano, convivan diferentes proyectos éticos de acuerdo con las distintas orientaciones religiosas y laicas donde se respeten las diferencias culturales y étnicas (pág. 7).

Por tanto, la tensión entre la moral religiosa y la perspectiva ética es abordada desde la consideración de la amplitud de la ética, desde la capacidad de generar consensos o mínimos morales en medio de las diversidades culturales y religiosas.

En los documentos académicos del periodo se encontró que la tensión moral y ética es reconocida en el ámbito educativo y social produciendo confrontaciones entre los diversos actores que intervienen en la escuela, dado que genera en la formación ciudadana contradicciones el asunto de la formación moral asumido o desde una moral religiosa o desde una postura ética (Bolivar Botia, 1991; Carrillo, López, & Payá, 1992; Cortina, 2000). La ética, según el discurso académico, es la manera de referirse a la formación moral de los ciudadanos para distinguirla de la moral, entendida como los preceptos específicos asociados a la religión. En el siguiente texto podemos encontrar un ejemplo de este pensamiento:

> Victoria Camps (1990) afirma que a la «moral» ya no la llamamos moral sino ética y nos argumenta que quizá sea porque la segunda se entienda como más universal y menos dependiente de una determinada fe religiosa. Asimismo, las virtudes, de las que con especial interés se apropió la religión, son sustituidas por los valores, término éste más aséptico y menos cargado ideológicamente. Nos comenta Álvarez Bolado (1976) cómo la moral en España se confundió con una moral de preceptos que en su referencia más habitual estaban orientados por su relación con la Iglesia y el sexo. Así la fe y la honestidad constituían casi en exclusiva la moral privada

que, aún hoy, muchos confunden con la «moral» (Buxarrais Estrada, Martínez Martín, Puig Rovira, & Trilla Bernet, 1992).

Las tensiones expresadas por los académicos de España en la formación ciudadana que buscaban posicionar a la ética por encima de la moral religiosa en su país, influenciaron el contexto colombiano especialmente a través de los filósofos: Adela Cortina, con influencias en su pensamiento de Luis Aranguren y de la tradición de la filosofía práctica de Kant, de Habermas y Apel; en conexión con el colombiano Guillermo Hoyos Vásquez, con influencias de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Cortés Salcedo, 2012). Ambos plantearon la construcción de un sentido ético a través de mínimos morales que se materializarían en las relaciones democráticas, a través de la educación y que buscarán consolidar una ética colectiva por medio de la comunicación. Aunque, ya desde el movimiento pedagógico existía una reflexión académica, que invocaba la construcción ciudadana a partir de las racionalidades, en oposición con los modelos dogmáticos religiosos y con una valoración de lo ético como cuidado de sí inspirado en Foucault (Martínez Boom & Tamayo Valencia, 1986; Sáenz Obregón, 1992; Noguera, 1991) .

En este periodo se da un fuerte posicionamiento académico en la educación de lo ético asociado a los derechos humanos, la diversidad o pluralismo, la convivencia, a la paz. Pero también hay una expresión académica que en medio de la pugnacidad de lo moral y lo ético describen ese escenario de la realidad moral, de la formación ciudadana, frecuentemente como una crisis ética, de valores, en un desencanto de los valores actuales de la sociedad, de la modernidad, de lo tradicional (Magendzo K, 1998) y por otro se da un reconocimiento del valor y significación de lo religioso en la cultura, lo que impacta también en la escuela (Álzate Medina, y otros, 1995), así como el creciente desarraigo a la cultura religiosa en ambientes citadinos (Castañeda B., 1995).

El orden económico y la formación para el trabajo. La tensión por lo económico hace parte de la realidad que configuró las prácticas formativas en la escuela, dado que a partir de una racionalidad económica se pensó, que la formación ciudadana y ética apunta a configurar sujetos útiles, productivos, que aporten al desarrollo y/o progreso de la sociedad. Esto se materializó en la escuela pública en unas lógicas de formación para el trabajo. Los entrevistados dan cuenta que la formación, en el periodo estudiado, está focalizada en la educación para el trabajo. Esto está relacionado con el carácter de las instituciones educativas o su modalidad que es en dos de los casos industrial, y una pedagógica, entendiendo por tanto la formación del maestro como una labor o trabajo productivo. En el siguiente texto de una de las entrevistas se resalta esta concepción de la formación:

> 6. Entr. – Listo, bueno, el Colegio tenía una historia que era la que me contaban mis papás(...), donde todo el mundo quería venir a estudiar acá, entonces(...) iniciando desde la inscripción que era (incomp) había que hacer colas inmensas por toda la once. Que era un colegio muy reconocido porque(...), además de tener la parte académica, tenía la parte industrial. Y sus alumnos cuando terminaban (sonid.hab) ehhh el último año, o los (incomp) o digamos que faltan dos años para ya salir, ya eran casi que trabajadores formados, los cuales iban a las empresas prácticamente como si fueran personas profesionales en lo que hacían (Transcripción 1).

Como se puede observar en este caso, la modalidad industrial de la institución determinó el carácter de la formación fortaleciendo actitudes, comportamientos, vínculos con empresas asociados a una práctica laboral. Esto indica que las prácticas formativas generan una narrativa de identidad con el trabajo en la que la sociedad y las familias priorizan la posibilidad de inserción en el mundo laboral como posibilidad de desarrollo. La educación para el trabajo se encuentra en tensión entre la necesidad de subsistencia del individuo, del grupo, de la sociedad, con el ocio, la recreación. Pero también en la tensión de un modelo económico de producción hegemónico frente a otros modelos productivos

minoritarios en la cultura; siendo la educación un modo de apropiación de las lógicas económicas e inserción en diversas actividades.

De acuerdo con los documentos normativos, esta concepción fue fortalecida con el decreto 080 (Presidencia de la República de Colombia, 1974) que concibe como uno de los propósitos de la educación *"apreciar y valorar la dignidad del trabajo, sea éste de naturaleza artesanal, técnica e intelectual*". Sin embargo, fue con el decreto 1002 (Presidencia de la República de Colombia, 1984) que en el discurso se estructuró una formación caracterizada por modalidades vocacionales que buscaban insertar a los estudiantes en el campo laboral, siendo esté uno de los objetivos específicos de la educación media vocacional: "*Adquirir los conocimientos fundamentales y las habilidades y destrezas básicas, que además de prepararlo para continuar estudios superiores, lo orienten hacia un campo de trabajo"*(Art. 2). La concepción general de formación es vista como un "*conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionados con un ámbito determinado de la cultura*" (Art. 3) en el que las modalidades son áreas de formación propias de la institución que se enfocan en el trabajo, a diferencia de las comunes.

En Colombia en medio las transformaciones que consolidaban la constitución política del 91, esta línea discursiva reconoce el trabajo como objeto de la formación en la que configura *una ética del trabajo* (Asamblea Nacional Constituyente, 1991), es decir la asimilación de unas prescripciones y comportamientos que permitan a los ciudadanos desempeñar sus labores, siendo útiles y efectivos. Este discurso se consolidó en la Constitución de 1991 y se expresó como derecho a la educación, en el que se reconoce como objeto de la formación *la práctica del trabajo* (Art. 67). En la ley general de la educación (1994) esto es expresado como uno de los fines de la educación, *la formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social* (Art. 5, numeral 11). El objetivo de esta formación

es *formar una conciencia del esfuerzo y del trabajo* (Art, 13, literal g) y brindar una capacitación inicial para la inserción en el mundo laboral (Art. 33).

Esto es reiterado en otros documentos posteriores del Ministerio de Educación en el que se insiste en *la formación en un ética del trabajo* (Resolución 1600, 1994) la cual según el Plan Decenal de Educación, *prepara para el trabajo productivo*, con el apoyo de múltiples esfuerzos que influyen en el sector educativo que deben ser integrados, con la articulación de los diferentes niveles de formación, y con el impulso de la ciudad como educadora (Ministerio de Educación Nacional, 1996). La concepción de formación se enfoca, por tanto, en *fomentar la práctica del trabajo y del aprovechamiento del tiempo libre, como derechos que permiten la dignificación de la persona y el mejoramiento de su nivel de vida* (Resolución 4210, 1996) por lo que busca brindar mayores oportunidades a los jóvenes (Ley 375, 1997).

En los lineamientos curriculares de ética (Ministerio de Educación Nacional, 1998) se determina unas concepciones de formación más específicas del trabajo. El trabajo como concepto de formación es asociado al propósito de progreso y desarrollo sostenible, como una conciencia que se forma en la época escolar respecto a la vida futura de los jóvenes, las motivaciones de los jóvenes para estudiar y las decisiones que hacen parte de su proyecto de vida, entre las cuales se encuentra lo laboral. Sin embargo, el trabajo es visto como algo posterior a la escuela, y que no es deseable adelantar durante este periodo porque es considerado como una preparación no adecuada, fruto de la desarticulación y del fracaso escolar. La conciencia del trabajo es asociada a valores como el esfuerzo propio y la disciplina, la persistencia, vistas como actividades que se hacen sobre sí mismo interiorizando la formación como se evidencia en la malla curricular propuesta en el documento (Pág. 55)

Este discurso normativo, que fortalece una concepción de la formación asociada al trabajo, es consecuente con el discurso internacional que en la Conferencia mundial Educación para todos (1990) se propone fortalecer la alfabetización, tecnificación y el aprendizaje de oficios (Art. 5, párrafo 3) así como

la acción multisectorial involucrando el sector productivo (numeral 17). La formación es vista como un periodo de asimilación de valores, actitudes y conocimientos prácticos, como una oportunidad, como preparación previa del mundo social y productivo (Foro Mundial de la Educación, 2000), por lo que no se concibe que los niños y jóvenes trabajen durante este periodo, pero sí que se preparen para ello. Por ello, se promueve internacionalmente la prohibición del trabajo infantil de acuerdo con las conclusiones de la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997), se educa en *habilidades para la vida* lo cual se asocia a la vida laboral y se visualiza como gran desafío la mundialización que exige la inserción en el mercado laboral mundial.

En los documentos de prensa es verificable este concepto asociado a la formación, dado que hay registro de artículos, en este periodo, en los que la educación para el trabajo es vista como uno de los elementos formativos que se deben considerar en los procesos educativos de calidad o excelencia (El tiempo, 1995), como se establece comentando propuestas previas al Plan Decenal de Educación. La formación es concebida considerando la educación para el trabajo en las escuelas, y se justifica socialmente en la prensa como estrategia para contrarrestar problemáticas sociales de violencia asociadas a pandillas juveniles, hurtos, y homicidios (El tiempo, 1998), la pobreza (El tiempo, 2000) y de conflicto armado (El tiempo, 1991). Por tanto, en el contexto social la educación para el trabajo es una estrategia de la formación ciudadana para promover el desarrollo social.

En el discurso académico presente en el periodo de estudio se registran descripciones y análisis, en el que el concepto de formación es enfocado a la concepción del trabajo y la producción. En estos discursos, la escuela respecto al trabajo cumple la función de formar mano de obra para la producción dependiendo de los tipos de economías presentes en el contexto social (Sandoval, 1986, pág. 19). Aunque esto no significa necesariamente movilidad social, ni la configuración de un mercado laboral, ni redistribución de los ingresos (pág. 69). Tampoco que la escuela cumpla su función totalmente eficaz en

los diferentes contextos sociales (pág. 59). Por lo que en muchos contextos esto genera desigualdades sociales.

Hay en la época una lectura critica de la escuela, de su pertinencia, de sus formas anquilosadas en el discurso académico. Los procesos educativos acompañados por la masificación se han ido devaluando y se percibe en las investigaciones del periodo, que entre los jóvenes al terminar la escuela existe una gran incertidumbre: como "pasar de ser alguien en el grupo de amigos a no ser nadie en un mundo desconocido" (Álzate Medina, y otros, 1995, pág. 27), por lo que se interpreta el anhelo de los jóvenes de una escuela pertinente en acción social y laboral (pág. 35), dado que "*los muchachos son conscientes de que el cartón de bachiller no certifica ninguna capacitación útil o práctica, salvo la eventual opción de ingresar a la universidad para comenzar a explorar algún futuro*"(pág. 27; cfr. pág. 52), a pesar que desde los años sesenta se acentuó un modelo de instituciones escolares con expectativas de la funcionalidad laboral (pág. 40).

Por lo anterior, existe un tipo discurso académico de la época que tiende a buscar la transformación de la escuela, en sus prácticas, para tener mayor relevancia y pertinencia para los jóvenes dado que encuentran una escuela en crisis, que no cumple su tarea formativa, formar para la vida (pág. 322) lo cual afecta el mundo laboral, la educación superior (pág. 108), esto sin considerar a los jóvenes por fuera del sistema educativo y su inserción prematura al mundo laboral o a esquemas de delincuencia y violencia. La crítica de la pertinencia de la formación asociada al trabajo se enfoca en que la escuela se preocupa más por los contenidos que por el cómo, el hacer (pág. 167).

En el caso más positivo de las entrevistas se mostraba que el acento fue puesto en la pertinencia de la formación laboral y de las posibilidades sociales que abrieron. Sin embargo, la crítica al modelo formativo en el caso más negativo está en la limitación de ofertas de preparación laboral en las

instituciones escolares, y en la muy poca capacidad de explorar los intereses y gustos vocacionales de los estudiantes para designar un tipo de formación específica.

Toda esta formación laboral, asociada a una ética del trabajo, corresponde a una racionalidad económica que alimenta una estructura capitalista, que pasó de ser liberal a neoliberal. Con el gobierno del presidente Gaviria, desde 1990, se dio el proceso de la apertura económica para intentar integrar al país al comercio internacional con mayor fuerza y estabilidad. Esta nueva situación vino acompañada de políticas educativas que en el discurso académico educativo durante el periodo encontró resistencias.

> En esta misma línea se presenta una segunda tensión, que deriva de las políticas económicas y sociales en las que se desarrolla la educación. Se constata que la segmentación espacial y social que han creado las políticas económicas, la hegemonía neoliberal imperante, el desarrollo de un modelo educacional instrumental que pone a la educación preferentemente al servicio de la competitividad internacional y no al de la formación ciudadana, constituyen serios escollos para la educación en derechos humanos (Magendzo, 2000).

Esta racionalidad pone al mercado por encima de las problemáticas sociales y no le interesa promover lo público, la reconstrucción de la comunicación y la vida pública (Camps, Virtudes públicas, 1990). En esta lógica se busca desmontar patrones económicos y culturales para imponer un patrón globalizado o mundializado en el que se da una concentración de la riqueza social y el beneficio se da en un porcentaje reducido a la población, se da la competencia individual, el consumismo y el éxito económico individual. Trae como consecuencias la agudización de las diferencias sociales (Bertussi, 1998).

En la política educativa el neoliberalismo significó la disminución progresiva de los recursos para la inversión en educación y el aumento de la privatización en la educación[47], en contravía a muchas de las formulaciones de la Constitución del 91 y de la ley 115 de educación, ante lo cual el sindicato de maestros (FECODE - SUTEV) durante este periodo estuvo en confrontación por medio de paros reclamando mayor gasto en educación, buscando mejorar las condiciones de las escuelas públicas y de sus maestros, así como, señalando los procesos de privatización que vinieron acompañados por el aumento de la cobertura educativa en ciudades como Cali, como se evidencia en la prensa (El tiempo, 1991; El tiempo, 1995; El tiempo, 1996).

En las prácticas formativas, el modelo neoliberal influyó en unas políticas educativas que visibilizaban la escuela en un sentido empresarial, aplicando técnicas de planeación, de gestión y calidad; lo que hizo que se incorporaran paulatinamente prácticas y términos discursivos en la educación como logros, indicadores, desempeños, competencias. En el discurso académico, en Colombia, se reconoce rasgos de este modelo con la incursión de una *racionalización de la acción educativa* con la influencia de la teoría curricular anglosajona (Saldarriaga Vélez, 2008) que se conoció como la tecnología educativa y la tecnología instruccional (Martínez Boom, Noguera, & Castro, 1994). La educación por competencias se empieza a consolidar en Colombia en este periodo con influencia de la declaración mundial de la educación (1990) y con el informe de la Unesco: la educación encierra un tesoro en el que se aborda el capítulo, *Los cuatro pilares de la educación* (Delors, 1994) sumado a la

[47] De acuerdo con Datosmacro.com el gasto público en educación en Colombia descendió progresivamente de 17,23% en 1989 al 12,48% en 1998, y subió al 13,30% hasta el año 2000 (Datosmacro, s.f.). Para Ocampo (1991) en el artículo *Hacia una revolución educativa en Colombia* citado por Giraldo-Paredes y De La Cruz-Giraldo (2016): *el Estado no debía aumentar su inversión en la educación, así se abrió la posibilidad de que el sector privado por medio de mecanismos como la concesión, inyectara capital y pudiera manejar este servicio*. Esta idea expresa que la política en materia educativa se caracterizó por limitar la inversión en educación y sostener el gasto de funcionamiento (Castañeda Bernal, 2002); la educación debía ser de calidad, con cobertura, con los mismos recursos o con los recursos racionalizados, lo que favoreció el impulso de la educación privada.

publicación de los lineamientos curriculares (1998), pero se materializarán a inicios del siglo XX en el documento de estándares básicos de competencias del MEN.

Una de las lecturas que se hace es que, detrás de este modelo, hay un desplazamiento de los conocimientos y saberes, en búsqueda del desarrollo de habilidades técnicas específicas o la asimilación de técnicas concretas de trabajo, limitando las capacidades para la creación y transformación de la realidad. La educación por competencias se considera como parte de la agenda neoliberal, dado que el Estado apoyado en su financiación por el BID, pretende utilizar la educación para satisfacer las necesidades del mercado. Sumado a esto hay un fenómeno de estandarización de la educación a partir de pruebas externas nacionales como las pruebas del ICFES desde 1966 y que se reestructuró en el año 2000; y las internacionales como las PISA, que funcionan como estrategia de medición de la "calidad" y "eficiencia" en la educación, lenguajes asociados al mundo empresarial.

La violencia social y la pacificación. Una de las tensiones que configuraron las prácticas formativas en la escuela está relacionada con las situaciones de violencia vividas en Colombia, y específicamente en Cali, aunque no es muy evidente en las entrevistas.

Los informantes en su mayoría no reportan la influencia de los fenómenos de violencia social en la escuela como los derivados del narcotráfico, del conflicto armado, de las pandillas juveniles entre otros, a pesar de que en este periodo se da una situación grave en materia asesinatos y confrontaciones de violencia en la ciudad. Esto puede significar que en la escuela se logró en determinados momentos aislar a los estudiantes de estas problemáticas sociales, o que en la escuela se silenció, ignoró y/o ocultó estas influencias. Al parecer los informantes en su mayoría podrían referir que esa primera opción fue más real. Aunque uno de los informantes señaló la existencia de enfrentamientos con personal de otros colegios, siendo la pertenencia al colegio el motivo de confrontación (Transcripción 2,86)

De los entrevistados solo uno de ellos advierte de la influencia, al final de su periodo escolar, del consumo de drogas con algunos estudiantes que empezaron a mostrar estas prácticas alrededor de la escuela con influencias externas (Transcripción 1). En este sentido se describe el fenómeno como algo que inicia y que empieza a determinar las prácticas formativas.

Por otra parte, se reconoce que las condiciones materiales y sociales del barrio o sector donde se encontraba la escuela se reflejaba en las situaciones escolares, como la limitación de espacios, la falta de recursos y también con actitudes más hostiles o violentas de las personas, de los estudiantes; esto especialmente en la institución fundada en el periodo de estudio donde las condiciones eran más precarias (Transcripción 7, 18) aunque no se refiera directamente a la situación de violencia de las comunidades.

Lo que sí se observa en las entrevistas, más claramente, son situaciones de conflicto en las escuelas entre los estudiantes, o entre maestros y estudiantes que eran abordadas con mecanismos institucionales que incluían la conversación con los directivos, el registro de las situaciones, la citación a padres de familia (Transcripción 6, 48). De estos conflictos los informantes refirieron algunas situaciones particulares en las que consideraron que había comportamientos no adecuados de los maestros en la forma de tratar a los estudiantes, de forma verbal y en su forma de actuar, que les ofendían y/o molestaban, y en este sentido les violentaban o se excedían, aunque eran casos muy particulares. Por ejemplo, tratos irrespetuosos de los maestros con palabras o juicios emitidos hacia los estudiantes, maestros que tocaban o golpeaban el brazo del estudiante para llamarle la atención o maestras que cortaban el ruedo de la falda cuando no cumplían con la medida del uniforme de las niñas (Transcripción 4, 38).

Estas situaciones se presentaban a pesar de que se empieza a generar un reglamento escolar acorde con las nuevas leyes. El manual de convivencia (1995), como documento institucional generado

dentro del periodo de estudio en las instituciones escolares, muestra que tiene elementos discursivos que buscan apropiar un lenguaje democrático y de derechos humanos, en el contexto escolar. Esto se tradujo en formular derechos de los estudiantes como garantías que da la institución escolar para generar un ambiente libre de tratos en contra de la dignidad y desarrollo de los estudiantes. Por lo anterior, el manual de convivencia aparece como uno de los mecanismos para regular las relaciones de todas las personas que interactúan en la escuela y garantizar la convivencia pacífica.

Estas regulaciones empiezan a colocar en un lugar diferente a los estudiantes frente a los maestros, a pesar de ser una relación asimétrica, dando posibilidad de exigir comportamientos de los maestros y a limitar sus formas de interactuar. A este respecto se encuentra en el manual que el estudiante tiene derecho a *no ser objeto de ningún tipo de hostigamiento por parte de docentes, personal administrativo y servicios, ni ser por esta causa presionado académicamente* (Escuela Normal Departamental para Varones, 1995, pág. 7). Aunque los ejemplos enunciados por los informantes dan cuenta, que, tanto en los maestros como en los estudiantes, no es algo que se haya asimilado totalmente, o que había rezagos de un tipo de relación más autoritaria de los maestros en el que no se consideraba los derechos de los estudiantes.

El manual de convivencia es utilizado como un mecanismo de pacificación tanto de las violencias y conflictos externos con los que vienen los estudiantes a la escuela, como de los conflictos internos que se generan a partir de las relaciones en la escuela. Dicho manual en este periodo se empieza a construir con un sistema de regulaciones que emula el ordenamiento jurídico (Cortés Salcedo, 2012), con diferentes procedimientos que transforman las prácticas formativas:

- Hay un proceso de registro de las situaciones en un documento: el Observador del estudiante
- Hay un conducto regular para el conocimiento y tratamiento de las faltas: docente de área, director de grupo, coordinador, Consejo Académico y Consejo Directivo

- Los estudiantes hacen sus descargos y se respetan o garantizan sus derechos
- Se citan a los acudientes o padres de familia
- Se aplican amonestaciones verbales y escritas
- Se aplican sanciones que pueden suprimir derecho a participar de las clases o hasta la cancelación de la matrícula.

Estos procesos y procedimientos se evidencian en las entrevistas cuando se hace referencia a los "memos", o amonestaciones escritas que hacían los maestros (Transcripción 4, 34; Transcripción 6, 30), las citaciones a padres (Transcripción 2, 44; Transcripción 6, 30; Transcripción 7, 18), el observador del estudiante (Transcripción 6, 34). La función de estos procedimientos es regular las emociones, hacer un juicio de los comportamientos profiriendo sanciones y solucionar de manera pacífica los conflictos desplazando los comportamientos hostiles o violentos que pueden presentarse y que son indeseados o considerados incivilizados. En uno de los casos se manifiesta que, a pesar de la existencia de estos procedimientos y regulaciones, el ambiente de relaciones entre pares era hostil e irrespetuoso por lo que la informante expresaba que se sentía acosada o molestada por sus compañeros y la acompañaba un sentimiento de injusticia por la inacción de los maestros (Transcripción 7). De acuerdo con esto los mecanismos y procedimientos, por sí no son suficientes, se requiere en la práctica una posición más activa y comprometida de parte de los maestros.

En cuanto a los documentos de prensa se observa que durante el periodo de estudio el incremento de las violencias en la ciudad por causas relacionadas con el narcotráfico, por la delincuencia, por las pandillas, las desigualdades sociales y el conflicto armado en el país incide en un reclamo social por la construcción de un ambiente de paz, para lo cual una de las prioridades sociales era incrementar los procesos educativos para pacificar la población. A inicios de los noventa, Cali se posicionó como una de las ciudades con más homicidios, y frente a las diversas situaciones de violencia las iniciativas del

gobierno municipal fueron liderar actividades educativas que se enfocaban en hacer campañas promocionales de educación ciudadana[48], y fortalecer proyectos que involucraban los colegios. También actuaron organizaciones no gubernamentales de la Iglesia generando proyectos que trabajaban principalmente con estudiantes de los colegios para promover la paz y la cultura ciudadana (El tiempo, 1995).

Los fenómenos de violencia se asociaron localmente a la falta de educación y de oportunidades en los sectores más vulnerables de la Ciudad. Los sectores más vulnerables de la ciudad como la zona conocida como el distrito de Aguablanca y la zona de Laderas eran las zonas que concentraban mayor pobreza y los índices de homicidios de la ciudad. La educación, entonces, se presenta como la alternativa que tenían los jóvenes a la delincuencia, las pandillas, el narcotráfico[49] y los diferentes problemas sociales; como un mecanismo de pacificación. Pero la falta de cobertura educativa era un gran obstáculo (El tiempo, 1997), por lo que se hizo necesario la construcción de colegios (El tiempo, 1998) y la contratación de privados para el servicio educativo (El tiempo, 1991).

El discurso de la prensa también refiere los conflictos y agresiones que se dan en las instituciones escolares como asuntos de violencia que afectan la escuela y que manifiestan rasgos culturales que deben ser abordados en las prácticas formativas. Entre estos conflictos se registran las agresiones entre compañeros, pero también abusos de parte de maestros, o malos manejos de las situaciones conflictivas (El tiempo, 1998). Las situaciones de violencia externas e internas son leídas como una crisis ética, una crisis de valores que conduce a comportamientos que no son civilizados y que requieren una intensificación de las prácticas formativas. Este discurso va centrando la acción formativa en la

[48] Una de las campañas icónicas en este periodo fue la del "Vivo bobo", pieza publicitaria bajo la Alcaldía de Rodrigo Guerrero: https://www.youtube.com/watch?v=JOa6gz3qQ7M

[49] Las influencias de las estructuras de violencia como el narcotráfico se evidenciaron en la política local llevando a la cárcel al alcalde de Cali Mauricio Guzmán que fue elegido en 1995 (El tiempo, 1998)

regulación de las emociones y en la resolución de conflictos (El tiempo, 1996) por lo que empieza a ser una prioridad dada las situaciones de violencia en la sociedad por todas las problemáticas sociales, pero también a finales del siglo XX, por la visibilización social de la violencia en la escuela (El tiempo, 1998).

En los documentos normativos, ubicados dentro del periodo, esta tensión está presente y configura un discurso en el que el Estado y sus instituciones son garantes de derechos. La violencia en estos discursos está asociada a las diferentes formas de violación de los derechos humanos. Colombia firmó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que incluyen la Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1966, y lo ratificó enteramente hasta 1969. Sin embargo, fue en la Constitución de 1991 que el discurso de derechos humanos se asimiló, de manera que en las leyes locales se denominaron derechos fundamentales y su realización pasa a ser de la agenda humanista de la formación ciudadana.

En el artículo 44 de la Constitución los niños aparecen como sujetos de derechos, por lo que se enumeran sus derechos fundamentales entre los que se ubica el de la educación, pero también al de protección contra todas las formas de violencia. La escuela como institución pública del Estado pasa a ser garante de estos derechos, junto a otras instituciones, y además de ello difusora o promotora a partir de las prácticas formativas. La violencia en el foco de los derechos humanos empieza a ponerse en el centro de las preocupaciones y obstáculos de los procesos educativos. Esto queda claro dado que, de ser uno de los problemas /obstáculos de los contextos de los diferentes países (Declaración mundial de la educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, 1990), pasa a desarrollarse como una de las acciones y de los compromisos internacionales de la educación: *atender a las necesidades de los sistemas educativos afectados por conflictos, desastres naturales e inestabilidad y aplicar programas educativos de tal manera que fomenten el entendimiento mutuo, la paz y la*

tolerancia y contribuyan a prevenir la violencia y los conflictos (Foro Mundial sobre la Educación Dakar , 2000).

Por lo anterior, los discursos internacionales también ponen a la escuela la tarea de pacificar las relaciones sociales y desarrollar habilidades para la resolución de conflictos, como parte del proyecto ético (pág. 19). En Colombia con la constitución el discurso de la formación se fue centrando en este aspecto, especialmente porque fue considerado como uno de los principales obstáculos para el desarrollo social y económico como se expresa en el plan decenal de educación:

> Junto a estas importantes formas de desarrollo social, el país continúa presentando graves problemas políticos, sociales y económicos. Entre éstos podemos destacar la inequitativa distribución del ingreso y las elevadas tasas de pobreza; las diversas manifestaciones de violencia política, de delincuencia común y de inseguridad e intolerancia ciudadanas se han agravado en las dos últimas décadas, por la presencia del narcotráfico; la corrupción y el clientelismo en la actividad política y en la administración pública; la crisis de representación social de los partidos y movimientos políticos; la debilidad de las organizaciones de la sociedad civil; el poco Desarrollo de una cultura política de corte democrático; la proliferación de actividades económicas de tipo especulativo y el preocupante rezago científico, técnico y tecnológico del aparato productivo nacional.
>
> La confluencia de estos problemas está poniendo de presente la existencia de una crisis profunda y estructural de la sociedad colombiana que requiere para su solución del esfuerzo y el compromiso no sólo del Estado, sino del conjunto de la sociedad. (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Las estrategias curriculares para materializar estos programas de formación ciudadana en la escuela, además de las áreas obligatorias, fue la incorporación de proyectos obligatorios en la Ley 115 que se incluyen en el PEI (proyecto educativo institucional) que debía realizar con autonomía cada institución de acuerdo con el contexto. En un principio se definió como proyectos pedagógicos transversales obligatorios el de Aprovechamiento del tiempo Libre, la Enseñanza de la protección del ambiente, la Educación para la justicia y la paz (derechos humanos) y la Educación Sexual, pero luego se estableció también el proyecto obligatorio *de educación para la democracia* (Ministerio de Educación Nacional, 1994) en el que se establece como una de sus finalidades la pacificadora, además de la organización efectiva y participativa del gobierno escolar:

> 5. El manejo de los conflictos como algo inherente a las relaciones interpersonales e intergrupales y su resolución sin acudir a la violencia, incorporando la equidad, la negociación y la transacción en la solución de los mismos.
>
> 6. La adopción de formas de diálogo, deliberación, controversia, concertación, consenso y compromiso frente a las relaciones interpersonales, sociales y políticas (Ministerio de Educación Nacional, 1994)

En los lineamientos curriculares del área de ética (Ministerio de Educación Nacional, 1998) esta misión pacificadora se refuerza y se vincula al proyecto de educación para la democracia, contextualizando todas las situaciones de violencias del país y proponiendo doce componentes o ámbitos del área, entre los que se encuentra la convivencia, se establecen habilidades de resolución de conflictos, y vínculos de empatía en el que se trabaja el reconocimiento y regulación de emociones.

En cuanto los documentos académicos del periodo se resalta el discurso de los derechos humanos como parte de una educación ética y política que contrarresta diferentes problemas sociales como la

violencia, las desigualdades, la injusticia y que prepara para la resolución de estos (Magendzo, 2000). Este discurso de los derechos humanos abonó el terreno para que diferentes académicos empezarán a señalar violencias que afectaban la sociedad en general. Cortés Salcedo (2012) llama a estos académicos y profesionales *los violentólogos*, ubicando su influencia desde finales de la década de los ochenta, junto con el nacimiento de instituciones del Estado dedicadas a evaluar los derechos humanos y su aplicación en la sociedad. En este contexto la escuela como institución recibe la exigencia de ser un modelo en la aplicación de los derechos humanos y pacificación de las violencias. Sin embargo, la lógica del discurso de los derechos humanos cuestionaba la manera en que se ejercía la autoridad del Maestro[50], por lo que la violencia también podía provenir del maestro y sus prácticas y exigió transformaciones para que sean posibles estos derechos en la dinámica escolar, y se produzcan relaciones más democráticas.

La consideración de las violencias en la escuela y en la sociedad condujo a plantear un discurso con una perspectiva de que la condición humana está determinada por el conflicto. Ante lo cual se planteó que, aunque el origen de las violencias son los conflictos, estos hacen parte del desarrollo humano. En la escuela esto implica aprovecharlos como oportunidad para buscar establecer estrategias de resolución pacífica.

> Los objetivos son pues hacer aceptar el o los conflictos y dejarlos manifestarse, aunque evitando que lleguen hasta el insulto, por ejemplo. Hay que ayudar al niño a encontrar soluciones pacíficas (negociación, tolerancia y diálogo) a los conflictos y desarrollar en él la capacidad de resolverlos por todos los medios disponibles que no sean la violencia. Se procura hacer admitir al niño que no es el conflicto lo que se ha de suprimir (pues entonces a menudo es al adversario a quien se debe eliminar), pero se le da la posibilidad de hacer competir distintos modelos a fin de que él

[50] Sin embargo, los maestros ya tenían su propia conciencia académica de transformación en Colombia con el Movimiento pedagógico buscando posicionar al maestro como intelectual.

> defina su propia personalidad y desarrolle su espíritu crítico —por ejemplo contra todos los fantasmas o las ideologías totalitarios (Meyer Bisch, 1995).

En estos discursos el papel de la escuela es formar por medio de la regulación y auto regulación de las emociones para disociar la reacción de violencia de la agresividad positiva (pág. 15). Pero también, la pacificación se consigue a través de la construcción de procesos de comunicación en los que se priorice la argumentación racional como estrategia para dirimir los conflictos sin recurrir a la violencia (Cortina, 2000). Esto indica que los procesos de pacificación justificados y propuestos en la escuela son pensados como prácticas de formación en los que se gobierna la conducta de los niños y se persuade o habitúa para que asimilen auto regulaciones en las que se cohíba de actuar con violencia. La auto regulación es una conciencia que se implanta en el sujeto para que a través de su propia libertad se limite, regule sus emociones y priorice la racionalización en la acción, es una práctica de sí.

El discurso sobre la violencia también señaló desde un punto de vista social que la violencia de la escuela es síntoma de una violencia estructural, que hace parte de la misma formación cultural, por lo que la escuela es una reproductora del orden social, de sus conflictos. En ese sentido es parte de la violencia las decisiones curriculares las cuales excluyen y niegan realidades presentes en la cultura para reproducir los órdenes sociales, pero también en el currículo oculto (Fernandez Herreira, 1995).

Los maestros en el discurso académico en esta dinámica de pacificación pasan a tener un rol importante, dado que, la escuela, los maestros en sus prácticas buscan implantar una transformación social, en la que las conductas violentas, criminales, inmorales se dejen de lado y se instaure un orden centrado en valores humanos, en la paz. En este sentido el discurso visualiza la escuela, a los maestros, como baluartes de la formación moral.

> Qué sentido tiene enseñar valores morales, enseñar principios éticos, enseñar pautas de vida a unos niños, a unos jóvenes que van a tener que vivir en un mundo en el que abundan los crímenes, las mentiras, la corrupción, las guerras, la violencia; qué sentido tiene prepararles éticamente para un mundo tan poco ético. Bueno, yo confieso que no entiendo muy bien esta objeción, porque entonces ¿qué es lo que habría que hacer? ¿Habría que prepararles para que fueran más corruptos, más criminales, más explotadores, más violentos que los demás? Precisamente porque el mundo en conjunto no es ético, es por lo que hay que preparar éticamente a las personas; precisamente porque el mundo no es como nos gustaría que fuese, tenemos que intentar inculcar ideales de transformación y de reforma en los jóvenes, si no, no tendría ningún sentido (Savater, 2000).

La labor del maestro es entonces de importancia en el discurso académico para la pacificación y la construcción de una realidad cercana a los ideales de los derechos humanos, lo cual se propone buscar a partir de estrategias de regulación, de auto regulación, a partir de prescripciones morales que se forman en la escuela. Pero también, se propone que los maestros no se posicionen como sabedores o expertos, o jueces autorizados de la ética, de la moral, sino que son formadores en el uso de la razón práctica para que en la libertad y autonomía el niño, el joven decida por sí mismo (Camps, 1991).

El maestro las normas, las reglas y los estudiantes. La tensión en la relación de los maestros y los estudiantes se configura a partir de los roles sociales que han ido redefiniéndose en la cultura. Lo anterior implica que las concepciones e ideales de estos roles han determinado las maneras de relacionarse.

La realidad social es dinámica y los roles como espacios sociales no son estáticos, sino que se van modificando constantemente. En las prácticas formativas hay múltiples actores, mecanismos, acciones, pero en la escuela la base de la acción formativa se asocia a esa relación maestro estudiante.

Pero como toda relación la dinámica produce tensión, confrontación, resistencia sobre todo cuando dicha relación es asimétrica y está basada en una idea de autoridad, en un orden normativo, en espacios reglados.

En las entrevistas esta tensión se muestra en la descripción de la relación maestro y estudiante y en las experiencias de confrontación. El discurso de los informantes señala que los maestros tenían un estatus social el cual les otorgaba la capacidad de tomar decisiones en las actividades académicas, tener un manejo o control del grupo de estudiantes y a su vez recibir respeto de parte de sus estudiantes (Transcripción 1, 36). A partir de ello los maestros establecían una relación de formación con los estudiantes que era relativa a su forma de ser o carácter, al saber o conocimiento con el que se relacionaban (Transcripción 2, 30). En esa relación de formación, en su mayoría, los maestros buscaban estrategias para incidir en los estudiantes con su práctica, para propiciar el aprendizaje como la asimilación de conocimientos, habilidades, y comportamientos (Transcripción 1, 20; 52; Transcripción 3, 14). Para abordar las problemáticas y dificultades de los estudiantes tenían una capacidad de observación que les permitían detectar cambios de comportamiento y estados de ánimo. En su abordaje indagaban y conversaban con los estudiantes persuadiéndolos, aconsejándolos y se apoyaban en los padres de familia con los que había una relación de cooperación y a los que daban orientaciones relacionadas con lo académico.

En las actividades académicas muy pocos maestros permitían la expresión de los estudiantes para hacer evaluación o retroalimentación de la relación formativa, o manifestar sus intereses sobre los conocimientos y saberes que estudiaban (Transcripción 1, 58), lo cual tampoco era una práctica institucionalizada. Una de las prácticas escolares que más destacaron en la relación formativa es la de la

dirección de grupo, que para ese momento tenía un tiempo asignado en el horario[51], y los maestros abordaban temas relacionados con la convivencia, y el proyecto de vida (Transcripción 3, 70; Transcripción 6, 34; 70).

Los maestros en general aparecen reconocidos por su buen trato a los estudiantes y por el ejemplo que daban, su alegría y empatía con los estudiantes. Sin embargo, también había casos particulares de maestros de los cuales se cuestionaba su comportamiento, su manera de abordar las situaciones con los estudiantes desde su rol de autoridad o la aplicación de las normas (Transcripción 4, 38; Transcripción 7, 50).

Las resistencias de los estudiantes, en la relación formativa en este periodo, tenían diferentes explicaciones para los informantes. Por un lado, estaba la influencia externa de problemáticas sociales como la *vulnerabilidad* social y económica, la influencia del consumo de drogas[52], los problemas derivados de la vida familiar (Transcripción 1, 18), las dinámicas de relaciones entre compañeros de clase o grupos académicos en el que había un trato basado en burlas, apodos, irrespeto o simplemente desinterés a los desarrollos académicos (Transcripción 2, 34; 36; 110; Transcripción 7, 50). Esto último, a nivel más generalizado en un grupo confrontaba fuertemente al maestro y lo debilitaba al punto de mostrar su impaciencia y frustración a través de sus emociones (Transcripción 2, 40).

Algunas de las resistencias no eran directamente contra el maestro y las normas, sino contra los ritmos de trabajo. En ese caso los estudiantes utilizaron expresiones que manifestaban su descontento y que buscaban revertir las prescripciones de trabajo en clase, o de tareas (Transcripción 2, 128-136). Pero en otros casos, no se mostraba resistencia a los maestros, su autoridad, a las reglas y normas que

[51] La dirección de grupo en la actualidad no tiene espacio como un área de aprendizaje en el horario en las escuelas oficiales como lo llegó a tener en el periodo. Los maestros utilizan algunas reuniones esporádicas con su grupo o tiempo de las disciplinas que imparten para dar orientaciones a su grupo. Esta situación ha reducido el acompañamiento de los maestros a los estudiantes.

[52] Esta influencia se reconoce desde los informantes al final del periodo de los 90.

promovían dado que los estudiantes no discutían o debatían las disposiciones y prescripciones que hacían los maestros en sus actividades.

Algunas resistencias de los estudiantes eran más organizadas y generales en las instituciones públicas. Estas resistencias no eran directamente contra la autoridad del maestro, las normas, las reglas sino contra decisiones institucionales, la falta de recursos e inversión en materiales educativos (Transcripción 3, 34; Transcripción 6, 26), sin embargo, los maestros respetaban sus manifestaciones y paros educativos. Cuando había una resistencia específica contra un maestro por su manera de trabajar, su trato, o sus disposiciones, los estudiantes se apoyaban en la dirección de grupo para expresar sus inconformidades y buscar revertir las situaciones que generaban el conflicto (Transcripción 6, 54-56) o en la coordinación, lo cual en uno de los casos, los estudiantes recibieron reprimendas o advertencias de hacer anotaciones o llamados de atención por la crítica que se hacía al trabajo del maestro (Transcripción 7, 16). A pesar de estas situaciones se puede reconocer a partir de estos canales que los estudiantes empezaron a reconocerse con la prerrogativa de hacer exigencias a la escuela de acuerdo con la creciente conciencia de tener derechos que deben ser garantizados, lo que va transformando las dinámicas de relación con la autoridad, con la institución, el Estado.

Había resistencias que no se expresaban, sino que eran acciones que evadían la norma, la actividad, el trabajo propuesto. En este caso los estudiantes hacían actividades distintas, dibujos, juegos o no se presentaban a las clases para quedarse jugando. Por lo general recibían una etiqueta social de *los vagos* (Transcripción 4, 30-34; Transcripción 5, 38; 68). Una de las resistencias más reiterada por parte de los estudiantes a las normas y reglas institucionales es la del uniforme. Esta resistencia persiste en el tiempo desde el momento de su implantación (Transcripción 3, 78-82) hasta en su asimilación en la cotidianidad en todo el periodo de estudio. Los estudiantes insistían en hacer modificaciones del uniforme de acuerdo con sus gustos e intereses, y los maestros y directivos hacían procedimientos de

control, sanciones para hacer respetar la norma institucional; en uno de los casos estas acciones de los maestros para preservar la norma del uniforme podían ser excesivas (Transcripción 4, 28).

En el manual de convivencia del periodo por su parte, la relación del maestro y el estudiante se reconoce como una relación de carácter formativa, incluso en las situaciones que se ve necesario aplicar sanciones a los estudiantes (1995, pág. 10). El discurso del manual de convivencia busca la asimilación de la conciencia de derechos que se deriva de la Constitución, lo que implica mayor exigencia a los maestros para que sus actuaciones con los estudiantes no puedan ser cuestionadas como hostigamientos, represalias, injusticias, sino que sean respetuosas y garantistas, para lo cual se empieza a reglar procedimientos que permitan al maestro actuar de esta forma sin cuestionamientos (pág. 7-8, 14). Sin embargo, el maestro también se reconoce como sujeto de derechos por lo que esto establece relaciones de deber del estudiante que marcan especialmente la asimetría de la relación (pág. 8-10).

En los documentos normativos el discurso señala que la relación del maestro y el estudiante se encuentra tensionada especialmente hacia el maestro, al buscar configurar un modelo, un rol, o un perfil del maestro que pueda impactar y transformar más la realidad o que esté más acorde con las nuevas realidades sociales, con las concepciones educativas impulsadas desde los estamentos internacionales, nacionales y las políticas que formulan. La relación del maestro y el estudiante esta mediada por actividades curriculares que cumplen fines educativos (Presidencia de la república, 1978). Sin embargo, a partir de la Constitución del 91 y la Ley 115 de 1994 se desarrolla en el discurso la idea que esta relación está mediada, además, por las relaciones democráticas y de respeto de los derechos humanos lo que exige diferentes actuaciones. En el plan decenal de educación (1996) se expresa que parte de las actuaciones implican replantear las nociones de educación, de institución escolar y la de maestro, acordes a la misión estratégica de formar ciudadanos.

> El nuevo educador ha de ser un auténtico profesional de la educación. Como profesional, el educador debe ser capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el autoaprendizaje grupal cooperativo. Estas calidades también entrañan que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica (pág. 6).

En este sentido se exige al maestro para poder abordar la relación formativa con el estudiante desarrollar transformaciones en su práctica; en su formación profesional como intelectual, investigador; y en un ambiente de relaciones agradable, democrático y de valores para el mejoramiento de la calidad de la educación. La calidad es el término discursivo que empieza a jalonar los procesos de transformación de la relación de los maestros y los estudiantes. Por lo anterior, hasta el final del periodo, se insiste en la formación de los maestros con *enfoques participativos, integradores, que tengan en cuenta la cuestión del género, en la utilización de las nuevas tecnologías*, pero también en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de los maestros (Foro Mundial sobre la Educación Dakar , 2000).

Sumadas a todas estas exigencias desde las políticas y normatividades, además, se establece la exigencia de la evaluación: *evaluar las escuelas y los maestros (pág. 66)*. Por un lado, se profundiza un proceso de medición con pruebas estandarizadas internacionales y nacionales que empiezan a valorar la calidad de la educación. El ICFES reformaría su forma de evaluación y con este cambio Colombia incursionaría en las pruebas internacionales como las TIMSS en 1995, la Prueba Internacional de Cívica

en 1999. En todo este proceso Colombia fue valorado en el Estudio Internacional de Cívica entre 1994 y el 2000 y ocupó los últimos lugares en conocimientos y los primeros en aptitudes democráticas.

Sobre la evaluación del maestro las exigencias planteadas para transformar la relación maestro estudiante en el decreto 1860 (1994), el discurso señala que hay que hacer *evaluación de la gestión,* lo que se traduce en una *evaluación institucional,* de su proyecto educativo institucional en la que participan los maestros, pero también la *evaluación de los docentes*. A partir del periodo de estudio se establece en la educación toda una *cultura de evaluación* de todos los procesos y actores de la educación, especialmente a los maestros. Iniciando el siglo XXI la presión por la cultura de la evaluación desembocaría en el decreto 1278 de 2002 que modifica el estatuto docente e incorpora muchas de las nuevas exigencias a los maestros.

En cuanto a la condición de estudiante el discurso normativo redefinirá su rol dándole mayor conciencia de sus derechos, de su dignidad y participación a través del gobierno escolar. En el decreto 1860 se establece la figura del personero estudiantil como defensor de los derechos estudiantiles, se da participación y representación a los estudiantes en el Consejo Directivo como máximo órgano de gobierno escolar, y se genera un sistema de representación estudiantil desde el tercer grado hasta once. Estos roles buscan transformar la relación maestro estudiante desde una concepción de derechos y participación exigiendo a los maestros procedimientos que garanticen los derechos de los estudiantes en sus actuaciones y escucha de las demandas de los estudiantes.

En los documentos de prensa en el periodo de estudio la relación de maestro y el estudiante es vista como una necesidad de la formación por lo que una de las características que se reclama socialmente a través de la prensa es la falta de maestros, de escuelas, de cupos. Durante el periodo se muestra que es una relación necesaria que no se ha construido suficientemente debido al déficit de planta, a la falta de inversión educativa (El tiempo, 1991). Por lo anterior el maestro, además de trabajar

con sus estudiantes y formarles, se relaciona como un actor político, que por medio de sus paros y manifestaciones lucha por subsanar estas dificultades, inconsistencias y desigualdades de la educación pública, para mejorar las condiciones materiales de su labor (El tiempo, 1995; El tiempo, 1996; El tiempo, 1996)

En la relación formativa, el maestro es percibido de manera distinta de acuerdo a la edad de desarrollo del estudiante, presentando los adolescentes mayores resistencias a la formación, dado que su imagen es la de una persona que regaña, que llama la atención, que piensa que solo él tiene la razón, que está desesperado y enloquecido por el desorden de sus estudiantes, como se comenta en un artículo sobre un estudio de las percepciones de estudiantes publicado en la prensa (El tiempo, 1995). Sin embargo, los estudiantes manifiestan a través de encuestas publicadas también en la prensa, que es importante y necesaria la formación que reciben en la escuela, y reflexionan que requieren más que conocimientos, formación en comportamientos, en valores (El tiempo, 1999). En el discurso de la prensa la relación formativa del maestro y el estudiante también es presentada como transformadora de la realidad social, por lo que se dedica a resaltar proyectos y estrategias de formación como experiencias educativas, como innovaciones y ejemplos a seguir (El tiempo, 1996).

La prensa enfatiza en la necesidad de incrementar la formación de los maestros no solo para mejorar las condiciones de vida y salarios de los maestros, para enfrentar los cambios educativos suscitados con las nuevas disposiciones, sino también para tener herramientas para enfrentar las situaciones que se presentan en la relación con sus estudiantes como las agresiones escolares, para orientarlos en la resolución pacífica de conflictos (El tiempo, 1998; El tiempo, 2000), y abordar las diferentes problemáticas sociales que llegan, como la discriminación e inclusión en la diversidad (El tiempo, 1998).

En los documentos académicos del periodo el discurso sobre la relación maestro estudiante señala las complejidades que aborda el maestro frente al estudiante, y frente a los otros actores de las prácticas formativas especialmente con las exigencias que se le endilgan a su rol. Esta relación se tensiona especialmente cuando en medio existen valores controversiales (Trilla Bernet, 1995; Villegas de Reimers, 1996) en discusión:

> Asimismo, el compromiso personal del educador en relaciones a las cuestiones controvertidas y a los valores en conflicto es otro de los criterios a tener en cuenta. Para decidir sobre la mejor opción procedimental a tomar, el profesor debe ser consciente del conflicto que puede suscitarse entre su implicación personal en las cuestiones controvertidas y los requerimientos deontológicos y metodológicos del rol educativo que desempeña.
>
> La acción neutral o beligerante del profesor suele tener consecuencias no sólo sobre el educando sino también en relación a otros sectores implicados, como, por ejemplo, los padres, los otros profesores, el contexto social; incluso la abstención o neutralidad pasiva las puede tener. Por tanto, el profesor debe estar responsable mente dispuesto a asumir tales consecuencias. El profesor deberá tomar la decisión de actuar neutral o beligerantemente habiendo ponderado y asumido responsablemente las consecuencias previsibles (Buxarrais Estrada, Martínez Martín, Puig Rovira, & Trilla Bernet, 1992).

La relación del maestro estudiante guarda complejidad no solo en asuntos referidos a valores en discusión, sino también al desempeño de su labor formativa frente a la libertad de los estudiantes dado que *el ejercicio de la ciudadanía* requiere dar una mayor libertad a los estudiantes, al tiempo que el maestro es capaz de organizar esa libertad y mantenerla al servicio del bien común (Meyer Bisch, 1995). Frente a las exigencias formativas de los maestros el discurso académico señala que una de las principales debilidades en este proceso está en los elementos transdisciplinares (pág. 21) que atraviesan

todas las prácticas formativas como es el caso de la formación ciudadana y ética que es el eje transversal más importante de la educación. Los estudiantes se relacionan con muchos maestros en momentos breves con un fuerte nivel de fragmentación de los conocimientos. Lo cual no permite desarrollar procesos reflexivos que fortalezcan la asimilación de valores (Schmelkes, 1996)

El rol del maestro es pensado en el discurso como formador en capacidades críticas, por lo que una exigencia que derivaría de esto es que incluso debería formar en la capacidad de hacer desobediencia crítica y resistencia (Fernandez Herreira, 1995) y una pedagogía más activa, con materiales apropiados y con una debida capacitación en formación ciudadana (Villegas de Reimers, 1996). Como un promotor de la formación en la *comunidad educativa*, es decir que involucra a los padres y otros actores en la educación (Bolivar, 1996; Bolivar, 1997).

Los discursos académicos también retratan la realidad social de maestros y estudiantes y centran la tensión en la imposición del mundo adulto con sus normas incuestionables en los estudiantes. En estos estudios los estudiantes expresan sus frustraciones, sus preocupaciones y se analiza el significado del aprendizaje, de las vivencias escolares:

> Fueron muchos los encuentros donde los jóvenes daban vueltas a la misma problemática. "El significado de la escuela para ellos" y la respuesta era la misma. "Lo más importante en la vida del colegio es el cumplimiento de las normas, o lo que los maestros creen es lo más importante, entonces usted llega a un colegio a cumplir y a cumplir normas. Pareciera que los maestros cumplen con entregar notas, muy poco importa que pase el 50% o el 90% o el 10% de los estudiantes". La culpa del fracaso escolar siempre es de los alumnos o de los padres o del ambiente de los jóvenes, nunca de la calidad del maestro (Parra Sandoval & de Roux, 1995).

Los maestros desde la percepción de los estudiantes representan las normas, representan una razón que asume no equivocarse; los maestros hacen las cosas fáciles más difíciles. Disponen del arma de la calificación y la utilizan para desquitarse con los estudiantes, hacen perder años y tiempo a los estudiantes como si fuera un acto de mezquindad, definen la vida del estudiante. El maestro en su relación con el estudiante dispone de mecanismos de control por lo que es una relación de poder, observa a todos, limita, restringe. El maestro es calificado por los estudiantes entre pares por medio de etiquetas que hablan de la forma en que lo percibe como cuchilla, el malgeniado, el viejo, el ideal, el chévere (Castañeda B., 1995).

Las tensiones de la relación maestro estudiante producen fuerzas sobre el maestro, las exigencias y responsabilidades sociales que se asumen en este rol y sobre el estudiante. Se concibe el maestro como formador del proyecto ético de construir ciudadanía, como responsable de su materialización en la escuela. Los diferentes documentos del periodo permitieron examinar esta tensión que configura las fuerzas en las prácticas formativas de ciudadanía y ética.

Continuidades y discontinuidades

Los criterios morales y valores que empiezan a materializarse, en la Constitución de 1991, son los de los Derechos Humanos, que hacen parte de un consenso internacional posterior a las guerras mundiales. Aunque la declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) fue aprobada con anterioridad por Colombia[53] y otros países, sólo a partir de la Constitución de 1991, se construye una referencia normativa, que aplica en teoría una nueva mirada del Estado y en específico de la educación, en la que ya no hay una filiación religiosa o moral (República de Colombia, 1991, pág. art. 68).

[53] Colombia firmó estos tratados en 1966, y su ratificación se completó en octubre de 1969.

A partir de esta diferenciación, se abre la puerta para construir la enunciación de la ética en la escuela, aunque en la práctica pedagógica esto no sea tan claro, porque el saber de la ética se identificó con la moral, con la aplicación de una moral específica, de la moral cristiana. En algunos colegios, por ejemplo, después de la Constitución y de la Ley 115 de 1994, en la estructuración curricular, fue frecuente encontrar que el profesor de ética fuera el mismo de religión, o que unieran en la práctica ética y religión como una sola disciplina. Esta situación generó ambigüedad en la manera de abordar el área, tanto para los maestros, como para los estudiantes.

Esto sugiere que algunos actores de las prácticas formativas, maestros, coordinadores, padres y los mismos estudiantes piensan en la ética como si fuera una continuación del área de educación religiosa, pretendiendo establecer un mecanismo de promoción de la moral cristiana, siguiendo las prácticas anteriores a la Constitución de 1991, que abarca, la colonia y posterior a la misma. Una de las cosas que posibilita esta situación, es la tendencia a reducir la ética a una casuística moral, promoviendo y justificando los valores, exclusivamente, de la moral cristiana; olvidando el carácter reflexivo del área y el propósito de proveer la capacidad crítica. Por otro lado, hay que reconocer que la postura predominante, en Colombia, ha sido de carácter cristiana católica, y esto ha influenciado en los imaginarios, sobre la manera en que se aborda el área en el ámbito escolar (Suarez G., Martín G., & Pájaro M., 2012, pág. 1), lo que ha hecho que no se haga una distinción entre el estudio ético y la moral cristiana, y, que, de manera general, se identifiquen, dado que aparentemente tienen el mismo propósito.

Al respecto, este panorama que nos describe Cortina, en otro contexto, puede servirnos de ilustración de lo que ha ocurrido en Colombia con la ética en la escuela.

> La ética ha aparecido hasta hace bien poco en los planes de bachillerato como una disciplina sinuosa, competidora de la religión, especie de «moral para increyentes», pero sin serlo. Naturalmente, no se la denominaba moral, no fuera a confundirse con una moral determinada o

> con prescripciones en torno al sexto mandamiento; pero el contenido del programa hubiera sido explicado con gusto por un moralista, porque se desgranaba en una serie de problemas frente a los cuales parece que el alumno debería aprender unas actitudes determinadas (Cortina, 2000, pág. 17).

Al igual que en el contexto de Cortina, la ética apareció en los planes de estudio en Colombia de manera reciente. En un primer momento se asimiló a la educación religiosa, luego se percibió como amenaza y desapareció del plan de estudios. Después de la Ley 115 de 1994 se establece de manera autónoma y separada en el plan de estudios. Esto muestra las tensiones que han existido y que pueden persistir, y/o la competencia que ha derivado por la formación moral. Además, dentro del área de ética, el influyente imaginario social cristiano persistente en la cultura, ha conducido a fundamentar posturas, que se pueden caracterizar en marcada continuidad con lo anterior, a partir de juicios morales que se sustentan en la práctica. Esta es una cuestión de continuidad que se relaciona con la influencia de la religión en los actores, en su mentalidad, así como en la forma de hacer las prácticas formativas.

Hay una discontinuidad porque se cambia la moralidad cristiana por una nueva moralidad, la suscitada por la cultura de los derechos humanos y la cultura democrática. En este sentido, lo que se hizo fue cambiar un marco moral normativo y prescriptivo, el cristiano, por otro, el de los Derechos Humanos, el de la democracia. Aunque, como dice bien Cortina, no se le llama moral, para no confundirle con una moral determinada, la cristiana. Pero a su vez es, evidentemente, una moral determinada.

El saber ético, en escenarios extraescolares, se relaciona con toda una reflexión filosófica sobre la moral, un arte de vida y no precisamente con una moral específica. Lo que implica reconocer, estudiar y analizar los diferentes sistemas morales y fundamentaciones. Pero en el área de ética, dentro de la escuela, las prácticas formativas apuntan a consolidar una idea de formación ciudadana, la de los

derechos humanos, de la democracia, para garantizar la convivencia social, la paz, lo que implica la interiorización de unas normas, comportamientos; es una forma de gobierno, de conducción de la población (Foucault, 2009).

Esto significa, que los fines sociales, expresados en las leyes, instrumentaliza, en cierta medida, el saber, para configurar en los individuos adherencia a una moral prescriptiva, a una verdad, a una autoridad. A pesar de ser una enunciación distinta a la moralización cristiana, en continuidad sigue siendo un programa de moralización dirigido por el Estado. La formación ciudadana, la educación o instrucción cívica, y ahora, la ética es entonces el proyecto moralizante de la sociedad[54]. Esta modalidad de continuidad indica que los intereses por establecer directrices morales se asocian precisamente a los ideales de ciudadanía presentes en la sociedad, por lo que la consideración social de formación ciudadana existe, aunque puedan cambiar parcialmente sus formulaciones o filiaciones ideológicas. La formación ciudadana en Colombia ha funcionado bajo nombres diversos como la instrucción cívica, la urbanidad, la educación ciudadana, lo cual indica que existen continuidades, pero también movilidades o nuevos lugares de enunciación de la formación ciudadana como es la ética en la escuela.

La distinción de lo ético y lo moral fue construida socialmente para marcar la discontinuidad en el modelo de formación. Pero cabe preguntar si en ese modelo ético de formación ciudadana en la educación colombiana ha existido una promoción del saber ético (reflexivo y comparativo sobre la moral) o simplemente la promoción de una postura moral. Cortina (2000) había advertido de esta distinción al proponer, que la ética no se limita a una concepción sobre lo humano, o un ideal de un grupo concreto. La ética reflexiona sobre la moral, reflexiona sobre la diversidad de posturas morales, sobre la moralidad como dimensión humana; es una reflexión filosófica sobre la moral y el arte de vivir.

[54] El Estado como estructura social determina en sus políticas orientaciones que afectan la sociedad. Estas políticas y normativas contienen posturas morales. Sin embargo, como estructura social hay tensiones, divergencias y contradicciones, por lo que no es algo tan unitario o totalizante.

La moral es el conjunto de reglas, normas, valores, costumbres, razones que gobiernan nuestra conducta de manera implícita o explícita; además, puede marcar la posición de un grupo, pero también la de los individuos; y determina nuestra manera de obrar, nuestra acción, nuestra libertad.

La pretensión del grupo puede ser universalista, y en este sentido se pone énfasis en una verdad, en una autoridad. Pero también, la moral puede ser propuesta como una relación consigo mismo, en el que el sujeto examina todo, se impone un régimen de vida para cuidar de sí, lo que incluye también a los otros, como lo estudió Foucault en la cultura griega (Foucault, 1999). Para Foucault, la ética es la práctica de la libertad y la reflexión sobre la libertad. La ética es lo que se realiza y reflexiona, en esa libertad, como cuidado de sí mismo; se entiende que es la construcción de subjetividad como producción de sí (Foucault, 1984, pág. 260).

Hay morales prescriptivas con pretensión universalista constituidas por verdades, normas, códigos, con énfasis en la autoridad, el cumplimiento de prescripciones, la sanción y el castigo; y morales de orientación ética en las que los individuos se constituyen ellos mismos como sujetos de conducta moral, problematizan sus comportamientos y buscan inventarse un modo de existencia (Florián Bocanegra, 2006). En Colombia ha primado más un tipo de moral prescriptiva, basada en unas verdades que generan identidad y esto se ha desarrollado como formación ciudadana y ética en la escuela de manera transversal y en un área, aunque pueden existir como hemos dicho otras expresiones. Los derechos humanos, la democracia son la postura moral defendida como verdad que constituye la moralidad de la formación ciudadana y ética; una serie de ideales humanos, de verdades que se han venido implantando en la sociedad con pretensión de universalidad. ¿Pero hasta qué punto se reproducen estas verdades e ideales en la escuela para que sean asimiladas e interiorizadas por los estudiantes o lo que se hace es fortalecer las capacidades del individuo para que el estudiante tome sus propias decisiones y configure sus convicciones morales? ¿cuál sería realmente una orientación ética?

El trasfondo de los Derechos humanos hace parte del proyecto civilizatorio que se ha venido implantando en la cultura. Los Derechos humanos son un desarrollo de la sociedad occidental, y están asociados a los ideales democráticos, con la pretensión de universalidad y racionalidad, explicitando valores, actitudes y comportamientos. En este sentido tanto los derechos humanos, como el cristianismo son vistos como desarrollos de las sociedades occidentales u occidentalizadas. La noción de dignidad, tan importante en la concepción de derechos, por ejemplo, tiene un vínculo, una conexión muy importante con reflexiones judeocristianas basadas en la biblia[55]. De la misma manera, los pensadores que establecieron las teorías del derecho asociadas a lo que hoy se denominan derechos humanos, hacen sus afirmaciones desde una cosmovisión y cultura cristiana occidental.

El discurso de los derechos humanos se fundamenta en el incremento de la influencia social, política y económica de las sociedades occidentales. El cambio realizado en la Constitución de 1991 en Colombia y en la Ley general de Educación representa, no una superación del cristianismo, sino el intento de pasar de una sociedad occidentalizada cristiana medieval a una moderna. Este punto de continuidad lo podemos comprender un poco más desde la propuesta de Edward Said. En sus escritos argumenta cómo el papel cultural es demasiado fuerte. Las sociedades occidentales se construyen así mismas dentro de unas concepciones, cosmovisiones, filosofías. En medio de esa construcción de sí, construyen el Otro, es decir, lo diferente, lo extraño.

Para este autor existe un nexo entre conocimiento y poder que crea lo Otro como señalamiento, y como eliminación de lo humano. Es una cuestión cultural que incluye la literatura, la política, la academia, el arte por lo que de esa manera explica que el orientalismo es creación de occidente (Said, 2008, pág. 35 y 53). El orientalismo, la creación de ese otro, es la manera como occidente busca

[55] La noción de “Imagen y semejanza de Dios” fundamenta el concepto de dignidad en la reflexión teológica cristiana.

dominarlo y someterlo a su autoridad, por lo que ver esto solo es posible mediante la cultura y sus configuraciones de poder (Said, 2008, pág. 21 y 25). En este sentido tanto el cristianismo, los derechos humanos, el ideal democrático hacen parte de unas configuraciones de poder que hacen de sí mismas las sociedades occidentales, por las que también construyen el Otro, lo señalan, y lo alinean. Hay, entonces unas continuidades presentes, las cuales hay que incrementar la conciencia sobre ellas, para poder ver más claramente la historia presente como parte de un proceso, con tensiones, con rupturas y movilidades, pero también con permanencias.

Algunas reflexiones

Las prácticas formativas de formación ciudadana y ética descritas o caracterizadas en sus relaciones, dimensiones, están enmarcadas en un escenario de confrontación que se conecta con el contexto histórico colombiano, con los sucesos y aspectos relativos al periodo y escenario como un entramado, como desenvolvimiento y puesta en juego de diversas fuerzas que las determinan. Estas fuerzas tienen como trasfondo un contexto del cual se ha hecho referencias.

Al centrarse en la escuela oficial, se buscó visualizar las prácticas formativas en sus relaciones internas, pero entendiendo que su comprensión también está determinada por el afuera. La formación ciudadana y ética en la escuela oficial es tanto un asunto transversal como disciplinar que busca configurar sujetos por medio de diferentes prácticas (pedagógicas, discursivas, de poder, de sí) en las que se relacionan estudiantes y maestros, así como padres de familia, directivos y otros miembros de la comunidad académica, en espacios y tiempos formativos, con unas dinámicas institucionales, con prescripciones diversas. Pero su afuera también hace parte del entramado de relaciones que tensiona con sus fuerzas, con otros actores, con prácticas y discursos, ideas que le interpelan y determinan.

De esta manera las problemáticas sociales de la comunidad, de la ciudad, del país, de violencia, la sociedad civil, la cultura religiosa, afecta las prácticas formativas; pero también la escuela privada y la

contratada como actores que ofertan y se comparan con las prácticas formativas de la escuela oficial; también las políticas gubernamentales educativas y administrativas, locales y nacionales, como las instituciones estatales relacionadas con la educación (MEN, ICFES); los intereses y actores económicos; como también los discursos educativos internacionales y el orden mundial.

En el ejercicio realizado se propuso, a partir de las categorías de procedencia y emergencia, rastrear desde el análisis histórico las marcas de las prácticas formativas en otros contextos buscando conexiones, pertenencias a tradiciones, ideas, prácticas. Pero principalmente, se puso énfasis en el surgimiento de estas prácticas formativas de ciudadanía y ética en nuestro contexto desde la mirada del entramado de fuerzas. La Constitución Política del 91 es marcada como un punto de surgimiento en el que se resaltan fuerzas que tensionan la realidad que configuran las prácticas formativas, en el que se señalan continuidades y discontinuidades.

Aunque son muchos los enfrentamientos y tensiones en la realidad, para el análisis presente de las prácticas formativas de ciudadanía y ética sobresalen aquellos que posibilitaron la configuración singular fruto de la tensión de ideas, prácticas, discursos y relaciones presentes en la sociedad. En este sentido las tensiones construidas socialmente entre moral y ética fundamentan la pugna por desprender de la formación ciudadana la marcada influencia religiosa e identificación de la moral con la moral cristiana. En cuanto a la tensión por lo económico como búsqueda de un desarrollo económico y progreso, atravesado por intereses particulares y generales, en un contexto de apertura económica y neoliberalismo, determina las prácticas formativas en el que la formación ciudadana es entendida como la configuración de ciudadanos productivos, sujetos útiles, y se focalizan en las prácticas pedagógicas en un lenguaje curricular que se conecta con el mundo empresarial, se preparan y desarrollan habilidades laborales y una conciencia ética del trabajo.

Del mismo modo el contexto de violencia, las tensiones derivadas frente a las confrontaciones violentas y las diversas posibilidades de resolución del conflicto armado, como marca característica del periodo, así como la resolución de los conflictos, entendidos como las situaciones sociales y cotidianas que atraviesan la sociedad, la escuela. Lo anterior fue determinando la exigencia de una formación ciudadana y ética focalizada en la paz y la convivencia, exigiendo a los maestros nuevos relacionamientos basados en la conciencia de derechos, con procedimientos expresados en manuales de convivencia que reemplazarían los reglamentos escolares. La escuela con un proceso de adecuación a las nuevas leyes empieza a generar estrategias para garantizar ambientes pacificados, y exige cada vez más a los maestros limitación o moderación en sus formas de interacción por lo que implícitamente se percibe al maestro y la escuela, como espacios que contribuyen a las relaciones de violencia o las generan. Sumado a esto se producen una serie de procedimientos que emulan los procesos jurídicos que afectan las prácticas formativas en la relación maestro estudiante.

La relación maestro estudiante ha sido replanteada exigiendo a los maestros transformaciones en su forma de interactuar y dar manejo a las situaciones, dificultades y resistencias de los estudiantes, redefiniendo el rol del maestro y su autoridad. Al maestro se le exige un rol de transformador social a través de innovaciones pedagógicas, que sistematice e investigue a partir de la práctica pedagógica, con relaciones que fomenten ambientes democráticos y de derechos humanos. Es un rol marcado por los términos de calidad y eficiencia al que se le aplican procesos de evaluación de su gestión y del impacto de su práctica en el aprendizaje en los estudiantes a través de pruebas estandarizadas. A los estudiantes por su parte se enfatiza en la formación de una conciencia de derechos, de dignidad, con mayor participación a través de estamentos del gobierno escolar que se empiezan a fomentar para que puedan expresar y tramitar las resistencias de los estudiantes.

La relación de los maestros y estudiantes es necesaria para la formación desde la perspectiva social, pero se ve amenazada en la escuela pública por la falta de maestros de planta y por la limitación en la inversión en educación. Los maestros reciben el peso y exigencia de orientar las prácticas formativas previendo el manejo de los valores controversiales de la sociedad con los estudiantes y de la formación de su libertad, la capacidad crítica para el ejercicio de la ciudadanía.

Todas estas relaciones de fuerzas se dan en un flujo de continuidad y discontinuidad, en el que hay rupturas y en el que hay trasfondos que permanecen. Hay unas rupturas que tienen que ver con el abandono de la promoción de la moralidad cristiana y la asunción de una moralidad civil en una lógica democrática y de derechos humanos. Pero el trasfondo sigue siendo el proyecto civilizatorio occidental revestido de ideales democráticos y de los derechos humanos como un marco moral con pretensión de universalidad y racionalidad con herencias cristianas.

Capítulo 5: Problematización desde los efectos

¿Qué hace que la escuela sea reconocida como el lugar de la formación ciudadana? Parece que no hubiera discusión sobre ello. Este supuesto es el marco que sustenta la educación dentro de muy diversos contextos, pues se espera que la juventud al pasar por la escuela adquiera las características de un buen ciudadano. Este buen ciudadano es lo que Fendler (2000) denomina *sujeto educado*, sin embargo, como él mismo indica esto cambia de acuerdo con la época y cómo relacionamos las prácticas formativas; no se reducen a las acciones y estrategias de la escuela.

El propósito de los cambios y reformas educativas de la escuela de finales del siglo XX sin duda fue hacer transformaciones sociales a partir de las prácticas formativas de ciudadanía que adquieren el adjetivo ético como forma de establecer una ruptura, una discontinuidad, con unas prácticas permeadas aún con la moral religiosa. Es claro que la educación puede ser una oportunidad de trasformación social o puede ser un mecanismo de reproducción (Vargas Betancourth, 2022). Las violencias, el conflicto, las desigualdades, la apertura económica, la secularización del Estado fueron esas tensiones que condujeron a Colombia a posicionarse en un lugar de transformación. La conciencia que activó esa confluencia histórica fue la conciencia de las diversidades que confrontaban y puso a pensar en un marco moral más amplio construido desde las capacidades racionales.

Ese lugar es un lugar ético que nos vinculó a un marco moral que tenía como pretensión ser universal, basado en un ideal humanista, que reconoce las diferencias y se basa en la conciencia de derechos humanos, en la democracia y la paz. El ser ciudadano como parte del proyecto civilizatorio, como referente ético, más que basarse en un ideal de cortesía, se centró en la pacificación, en la resolución de conflictos para lograr la convivencia en medio del pluralismo. Pero ¿realmente nos posicionamos en un lugar ético? O simplemente establecimos otra verdad moral que busca consolidarse como una práctica de gobierno que sucede en las micro relaciones y nos conduce.

Hay que ser conscientes que muchas de las problemáticas sociales colombianas aún persisten y que sustentan las grandes desigualdades sociales, que también se han reproducido desde las prácticas educativas. Muchas de ellas se han venido configurando desde la colonia sembrando en las relaciones sociales distanciamientos, tensiones, discriminaciones y desconfianzas entre los diferentes actores. Es posible que en el afán de consolidar los propósitos del modelo ético actual de formación se desprecien las particularidades de la cultura, se desconozca los espacios formativos extraescolares, se desprecie lo popular, lo marginal, lo indígena (Sáenz, 2006). O que nos imbuyamos sin conciencia alguna en un sistema formativo que valora solo lo útil, lo productivo y desconozca el valor del ocio, que privatice la capacidad crítica y creativa.

La ciudad de Cali es un escenario de confluencia de fuerzas que configuraron las prácticas formativas de ciudadanía y ética en Colombia. La sensación que queda al examinar las realidades sociales e históricas es que a pesar de los cuestionamientos y problematizaciones de lo que será, se hizo mucho con poco. Los informantes manifestaron sobre las prácticas formativas en su mayoría expresiones de gratitud hacia sus instituciones escolares y hacia sus maestros. Eso sí, sin desconocer que había problemas, fricciones y equivocaciones de algunos actores.

Sin embargo, esta investigación interpela sobre asuntos específicos de las prácticas formativas como la reducción de los espacios formativos. Los nuevos colegios y los antiguos reducen cada vez más los espacios formativos, ya no los hacen con canchas, ni jardines como sugería Comenio en la configuración de la escuela moderna. La arquitectura escolar y las viviendas actuales son pensadas con el modelo de cajas de fósforos, donde lo que se pretende es meter la mayor cantidad de personas en espacios reducidos. Por lo anterior, los propósitos formativos se han desplazado por la economía del espacio.

Al estudiar las prácticas formativas y los efectos de relevancia social como las oportunidades laborales reales, se encuentra relación con el ideal de democracia visto como la movilidad social en Dewey (1998, p. 80- 82). Lo cual lleva a cuestionar, si realmente existe movilidad social en una sociedad tan profundamente desigual, y sobre todo al corroborar que los intereses económicos en la sociedad priorizan un discurso educativo basado en dinámicas de gestión empresarial y en la producción de mano de obra mediante el sistema escolar.

En cuanto los efectos de carácter configurativo se corroboran que las prácticas formativas funcionan como prácticas de gobierno de conducción y se reconoce que hay otras instancias de formación que configuran al sujeto como pueden ser la familia, la vecindad, los amigos, la universidad, otras instituciones, entre otros. Por lo que la escuela hace parte de las prácticas formativas, pero no es su única expresión. Es necesario interpelar sobre estos otros espacios y reconocer sus dinámicas formativas, además esto libera a la escuela de la convicción ´de que es la única fuente de transformación social.

Sobre el efecto emocional se reconoce que las emociones son un asunto fundamental en las prácticas formativas y se trabaja con estrategias de formación directa e indirecta a través de hábitos, rutinas, procedimientos y saberes sobre la resolución pacífica de conflictos. Esto posibilita cuestionar cómo se está configurando la concepción de lo emocional en las dinámicas educativas porque aparecen claramente como una práctica de gobierno que cada vez más se da en un sentido de interiorización, auto regulación, auto gestión. Las concepciones que hay detrás de esto pueden referirnos a un tipo de prácticas de sí asociadas a la visión empresarial en el que el estudiante se ve a sí mismo como un proyecto, en el que se hace una observación de sí mismo para hacer la autogestión emocional.

Los efectos de espacios formativos como la dirección de grupo referenciados como importantes para la vida de los informantes cuestionan las disposiciones de las prácticas formativas actuales, en el

sentido que estos espacios se han ido perdiendo en las escuelas o reduciendo a su máxima expresión. Esto merece estudiarse y reformularse, dado que, implica cambios en las disposiciones administrativas que incluyen la consideración de mayores recursos y el reconocimiento de esta labor a los maestros dentro de su asignación académica.

Sobre los efectos en las relaciones de convivencia, en las relaciones sociales, a partir de los principios morales, los límites y regulaciones interiorizados en la escuela llama la atención que este asunto implica actualmente cambiar las dinámicas de autoridad, sobre todo cuando el ambiente de relaciones, que se presenta en estos momentos hace que la relación de maestro y estudiante cada vez más este permeada por influencias tecnológicas en el aula, con una destrucción de las asimetrías en la conciencia de los estudiantes, una conciencia derechos de los estudiantes desbalanceada frente a los deberes, la persistencia de dinámicas de violencia en la escuela y con la poca cooperación del espacio familiar. Este ambiente de relaciones ha hecho que la labor del maestro sea cada vez más tensa, y propensa a desbordarlo emocionalmente, siendo un problema de salud mental que va en aumento.

Por tanto, la autoridad del maestro debe aparecer de otra manera acorde a la época y el contexto. Se podría construir hoy no a partir de la figura que impone normativas, órdenes, imperativos. Sino a partir de la figura basada en la empatía emocional del maestro, elemento que fue resaltado también en las entrevistas, por la capacidad de conectar con las historias y particularidades de los estudiantes, y por el valor de la figura que representa el maestro como una relación con el conocimiento, con los saberes.

Este estudio puede seguir indagando otras categorías relacionadas con las dimensiones de las prácticas formativas por lo que no es un estudio acabado, continúa aprovechando toda la riqueza de estas prácticas para configurar las realidades sociales, los espacio, los sujetos.

Reflexiones finales

Las prácticas formativas en la escuela abarcan las prácticas pedagógicas, como también se relaciona con otras prácticas como se ha abordado en el estudio. En este sentido, las prácticas pedagógicas se ven relacionadas en este estudio desde la elección del campo de investigación (la pedagogía), la conformación del archivo, desde la consideración de las instituciones escolares, los saberes escolares, el saber erudito, los sujetos (en especial consideración la relación maestro y estudiante), la práctica docente, de enseñanza y de aprendizaje relacionadas con las dimensiones y modalidades de formación. Pero con la conciencia que esas prácticas hacen parte de las prácticas formativas porque buscan configurar ciudadanos al igual que otras prácticas sociales.

Por tanto, las prácticas pedagógicas son centrales para entender las prácticas formativas en la escuela especialmente en cuanto a la formación ciudadana desde la ética. Muchas de las características de la pedagogía clásica se muestran claramente en las prácticas formativas del periodo de estudio viéndose reflejadas en lo expresado por los informantes y confrontado con los documentos de archivo. Se puede evidenciar que persiste una asimetría entre maestro y estudiante en cuanto el maestro tiene la tarea de enseñar y el estudiante de aprender. Pero esta asimetría ha sufrido modificaciones creando nuevas exigencias a los maestros para garantizar un ambiente democrático y de respeto a los derechos humanos. Las exigencias buscan limitar hostigamientos y violencias derivadas de la relación asimétrica.

Otra de las características es que el saber de los maestros está subordinado a políticas, leyes, normativas, planes de estudio, currículos nacionales, aunque los maestros en la práctica tienen autonomía y sus decisiones pueden incorporar énfasis diferentes. Los estudiantes influyen muy poco en las decisiones sobre lo que se enseña, aunque tienen una reflexividad sobre la práctica del maestro, sin embargo, ésta no se desarrolló en el periodo como un espacio motivado por todos los maestros en sus

clases, sino que se discutía en círculos de confianza de pares, o se tramitaba como queja en algún canal institucional expresando sus resistencias.

Se fortaleció la incorporación en la escuela, en este periodo, de saberes relacionados con el trabajo, que han sido originariamente experiencias extraescolares. La formación laboral cobra relevancia como elemento que contribuye para la configuración de ciudadanía desde una ética del trabajo en el contexto de una sociedad desigual y unas políticas económicas neoliberales.

La priorización del concepto de trabajo es algo marcado tanto en la institución escolar, como familiar, como estrategia para promover oportunidades de inclusión y de movilidad social. Lo anterior implica un camino para articular la escuela y la vida, de valorar la experiencia y el hacer para formar capacidades ciudadanas de relacionamiento social, de autonomía, de supervivencia económica, de movilidad social, de desarrollar valores para su formación y para su dignificación. El trabajo es visto como un pilar educativo que valora la experiencia del estudiante, su capacidad de tomar responsabilidades, su capacidad de reflexión y decisión sobre la práctica; y lo posiciona en el servicio en la comunidad, en la sociedad. La formación para el trabajo en la escuela contribuye en la subjetivación de los estudiantes superando una noción de infancia y adolescencia que ve al estudiante como objeto del control del adulto.

De otros saberes extraescolares en las instituciones educativas se registra la inclusión de saberes no académicos derivados de la cultura como grupos y experiencias que exploran actividades artísticas, que reconocen tradiciones o influencias culturales en la música, el baile, así como prácticas religiosas (la novena navideña) entre otros incorporándose en las prácticas pedagógicas institucionales.

Aunque los saberes que se enseñan están fragmentados en asignaturas y temas en este periodo se desarrolla la conciencia de reconocer la articulación escolar a través de proyectos pedagógicos

transversales lo que empezó a fortalecer unas prácticas pedagógicas que pretenden ser integradoras. La formación ciudadana y ética aparece como el eje trasversal más importante que orienta las prácticas pedagógicas como gran propósito educativo que se desarrolla a través de diversas estrategias de formación.

Los saberes se enseñan en un sistema de grados escolares y clases organizadas en un horario semanal en el que se dosifica y desarrolla de manera gradual, lineal y progresiva con un ritmo similar para los estudiantes. Los saberes son enseñados no con rigor científico sino de manera simplificada y haciendo alusión a algunos elementos del contexto. De los elementos contextuales se tenía cuidado con aquellos que representan peligros morales para los estudiantes y se exigía al maestro condiciones morales y ejemplo lo que era resaltado por los informantes en las entrevistas y se discutía en documentos institucionales, en la prensa, y en documentos académicos. Aunque no era una práctica generalizada, algunos maestros desarrollaron temas controversiales que se abordaron de manera dialógica y reflexiva que relacionaban valores, contextos morales, políticos entre otros lo que permitió fortalecer la capacidad crítica de maestros y estudiantes.

Se enseñaba principalmente a través de una formación directa, pero había también otras modalidades indirectas en las prácticas pedagógicas. Los maestros enseñaban mediante un discurso con pretensión de verdad en sus saberes disciplinares, pero también a partir de normas, hábitos, procedimientos, encuentros, eventos, celebraciones, en espacios dentro y fuera del aula se realizaban aprendizajes para los estudiantes que incluían una formación directa. Aunque el aprendizaje era de reconocimiento principalmente individual, había actividades grupales que se desarrollaban de manera colaborativa o en equipos de trabajo que eran valoradas como parte de la evaluación individual. Los estudiantes eran evaluados con escalas que los clasificaban y definían posiciones jerarquizadas en su rendimiento académico, los que no cumplían con una escala básica perdían el año escolar. Esta práctica

era reconocida por los estudiantes como exigencia académica especialmente cuando se percibía que efectivamente los que no se ajustaban reprobaban.

Las prácticas pedagógicas como prácticas formativas tenían como trasfondo un contexto social nacional y local marcado por sucesos políticos, sociales, económicos en el que las fuerzas que emergían influenciaban aspectos de la formación como la relación maestro y estudiante, el énfasis en el desarrollo económico, la construcción ciudadana de hábitos pacíficos, y la consideración de la ética como referente de formación ciudadana para construir una moralidad civil.

La historia de la ética en la escuela aparece relacionada como saber disciplinar relativamente reciente en el currículo escolar colombiano, pero más allá de un área o asignatura específica la ética en la escuela es el corazón de la formación ciudadana que busca configurar sujetos a partir de la promoción de prácticas, hábitos, normas, comportamientos, valores, saberes que se concretizan en una moralidad. La ética es parte del saber pedagógico en Colombia, no solo en las prácticas pedagógicas de las escuelas sino también porque es un elemento discursivo que fundamenta desde el saber erudito o académico una posición sobre la educación como un acontecimiento ético (Bárcena & Mèlich, 2000) .

Las propuestas pedagógicas del periodo que involucraron la ética y la formación ciudadana en escuelas oficiales de Cali como prácticas formativas son valoradas positivamente en su mayoría por los egresados como relevantes para la constitución de ciudadanías. Se resaltaron especialmente prácticas relacionadas como la dirección de grupo, la cual como propuesta con una asignación y dedicación específica en el horario semanal fortaleció una relación maestro y estudiante, no basada solamente en conocimientos disciplinares, sino también en saberes relacionados con la convivencia, con las experiencias de vida, con principios y valores que se construyen dialógicamente. Se resaltaron prácticas relacionadas con experiencias de impacto, el reconocimiento de realidades y de la condición humana que puedan conectar con la conciencia de los estudiantes.

Se resaltaron prácticas relacionadas con el trato de los docentes en el que el respeto a sus estudiantes, la empatía y preocupación por sus estudiantes, el hablar franca y reflexivamente de situaciones de vida, de temas controversiales, se reconocen como aspectos relevantes de las prácticas formativas. También sobresalen las prácticas relacionadas como la organización de encuentros, eventos, actividades culturales, deportivas, ceremonias, celebraciones y conmemoraciones, talleres y prácticas laborales, las relaciones cotidianas como aspectos de las prácticas formativas diferentes a las clases que fortalecieron su formación.

La participación de la comunidad educativa en la investigación se vio reflejada a través de los relatos y reflexiones de los informantes de las entrevistas, que eran egresados de las instituciones educativas oficiales y que visibilizaron experiencias recuerdos que permitieron reconstruir y caracterizar las prácticas formativas. Por la extensión de la investigación no se acudieron a otros actores de este periodo de formación, porque muchos de ellos han fallecido o se han jubilado como maestros, directivos, padres entre otros. También se dio esa participación a través del reconocimiento de las instituciones, la búsqueda de información, de sus archivos institucionales. En el caso de una de las instituciones, esta investigación se involucra como parte del trabajo de formación que desempeño como maestro, liderando estrategias relacionadas con la formación ciudadana junto con otros docentes, que la investigación ayuda a problematizar y repensar.

A continuación, se señalan conclusiones, que de manera puntual se entienden asociadas a los objetivos de investigación:

1. Al analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000. Se pudo observar que esto procede de diversas huellas y marcas de la historia. Estas prácticas están conectadas con la antigua Grecia y sus concepciones formativas de ciudadanía, así como las

concepciones formativas grecorromanas, del cristianismo, del humanismo, de la ilustración. Estas prácticas proceden de ideas y prácticas humanistas modernas que dieron surgimiento a la escuela y en América y se relacionan con la incursión de estas ideas con los mismos procesos colonizadores e independistas. Procede de la incursión de las ciencias humanas en el contexto latinoamericano y de la búsqueda de referentes pedagógicos diversos a la pedagogía católica.

2. Se concluye que las prácticas de formación ciudadana y ética que se materializan con la Constitución de 1991, el cual ubicamos como punto de surgimiento, tienen la pretensión de ser un modelo ético que busca romper con el modelo moral religioso que determinó gran parte del siglo XX; las prácticas formativas están atravesadas por fuerzas económicas, por fuerzas sociales derivadas de los fenómenos de violencia y por ideales humanistas que determinan la relación maestro alumno.
3. A partir de la caracterización de las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela que emergen desde la ética, concluimos que en las instituciones escolares se establecieron relaciones de formación caracterizada por tensiones derivadas de la relación de diversos actores, pero en su base fundamental la del maestro estudiante. En esta relación está intermediada por unas concepciones, unos fines, unos escenarios, unos sujetos de formación, unas prescripciones, una relación con el afuera, una reflexividad, unas modalidades de formación.
4. Las concepciones que determinan las prácticas formativas desarrollan ideales humanistas que se han centrado en los derechos humanos, la democracia y la paz, pero detrás hay unca concepción económica caracterizada principalmente por la promoción de una dinámicas económicas, de trabajo, de configuración de un sujeto útil en un contexto neoliberal. La concepción de trabajo es priorizada en el contexto escolar y familiar como formación de las capacidades del futuro ciudadano no solo en el mundo productivo, sino también en el relacionamiento social a través de la ética, en la asunción de

valores, normas, reglas, hábitos, en la toma de decisiones, en la resolución de conflictos y en la consideración de las emociones.

5. Las prescripciones presenten en la relación de formación son un conjunto de normas, reglas, consejos, valoraciones, persuasiones, que pretendían determinar los comportamientos de los estudiantes; eran reglas de manejo de la clase asociadas a la autoridad del maestro. Estas prescripciones buscaban generar un proceso de interiorización en los estudiantes, de comportamientos de respeto al maestro y a los otros, de escucha y atención a la clase, de responsabilidad entendida como el cuidado de objetos, espacios escolares, o como cuidado de sí, del propio desempeño académico, de la realización de actividades, de los resultados. Para ello, además de la generación de reglas y procedimientos, se establecían discursos persuasivos que buscaban convencer a los estudiantes de asumir los comportamientos esperados. Esto era acompañado de mecanismos de control y seguimiento por lo que eran todo una práctica de gobierno dispuesta en la escuela.
6. Sobre los escenarios formativos se concluye que en el periodo los colegios públicos de Cali antiguos tienen una diferencia importante sobre los fundados en el periodo, consistente en que las construcciones y diseños de espacios pensaban en diversas posibilidades de formación y de relación entre los actores. En cambio, las situación difícil que se vivió en materia de cobertura educativa condujo a que se diseñaran espacios formativos limitados que restringen los espacios de formación en las escuelas prácticamente a las aulas.
7. En cuanto a los fines y propósitos de las prácticas formativas estos corresponden a las concepciones mencionadas, pero desde la visión de los informantes se da prioridad a lo productivo, a lo útil, a lo que se puede aplicar en la vida. La ética es el eje más importante de la formación ciudadana que amarra las dinámicas escolares de un modo transversal, pero de manera específica es abordada desde

el área de ética y valores, junto con otras disciplinas como ciencias sociales, democracia, constitución, filosofía entre otras y los proyectos pedagógicos transversales obligatorios que iniciaron su reestructuraron en el periodo de estudio.

8. En cuanto a la dimensión práctica en el periodo se puede establecer, a partir de las entrevistas, la combinación de diferentes modalidades de formación directa e indirecta en la escuela pública, haciendo énfasis de forma variada en los aprendizajes individuales, pero también grupales, con las limitaciones que pueden tenerse en las actuaciones particulares. Entre las estrategias de formación más reconocidas y significativas en el periodo se reconoce la dirección de grupo, como espacio formativo que permitió abordar de manera vivencial, dialógica, persuasiva las prácticas formativas sin centrarse tanto en los conocimientos y más en las relaciones, que ayudaba incluso en la resolución de conflictos y en la formación en cuidado de sí. Este espacio actualmente se ha reducido en la relación formativa lo que puede producir una desconexión mayor entre maestro y estudiantes y limitar la influencia de las prácticas formativas.

   Del mismo modo se reconoce que a pesar de la diversidad de áreas y disciplinas de estudio escolar los maestros tenían diferentes estrategias comunes en su cotidianidad para desarrollar las prácticas formativas involucrando su ejemplo, sus reflexiones, sus argumentos, los valores, y prescripciones.

9. Las prácticas formativas involucran prácticas sociales, prácticas de gobierno, prácticas de sí, prácticas discursivas, la práctica de enseñanza, las prácticas pedagógicas por lo que es un concepto abarcador que es apropiado para estudiar las realidades sociales. La conexión con otros asuntos que se hacía en la escuela es la forma como el afuera, las fuerzas e influencias, las controversias se visibilizaron en la relación de formación.

10. La reflexividad sobre la práctica en el periodo estuvo caracterizada por iniciativas de maestros y pocos esfuerzos o determinaciones institucionales. Sin embargo, fue el inicio de una cultura que se ha ido centrando en procesos de evaluación y autoevaluación.
11. Las prácticas formativas de acuerdo con los entrevistado produjeron efectos especialmente en las relaciones de convivencia, en las relaciones sociales, a partir de los principios morales, los límites y regulaciones que ayuda a interiorizar. Esto está relacionado con la forma en que se desarrolla el ambiente escolar de relaciones, dado que a partir de ello se puede producir fortaleza o debilidad en el desarrollo personal en aspectos como la creatividad, la iniciativa, el liderazgo. Así mismo se consideró la influencia en la formación de una conciencia ciudadana a partir de la interiorización de normas y prescripciones escolares. En general se valoró la formación como productora más de fortalezas que de debilidades.
12. Las prácticas de formativas de ciudadanía y ética en la escuela no están acabadas y explicadas en su totalidad porque hacen parte de las realidades sociales que son dinámicas y van introduciendo ideas, prácticas, fuerzas que tensionan los actores.

Referencias Bibliográficas

Echeverri Sánchez, J. A., & Zambrano Gutiérrez, I. (Octubre de 2013). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. *Memorias congreso investigación y pedagogía(2)*, 1-7. Tunja: Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia. Obtenido de https://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/view/21

Achury Torres, T. A. (2006). La enseñanza de la ética en el ámbito escolar: Una aproximación histórico hermenéutica en el marco de la legislación educativa Colombiana. *Tesis de Grado*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Agamben, G. (2010). *Signatura rerum. Sobre el método.* (F. Cosla, & M. Ruviluso, Trads.) Barcelona: Anagrama.

Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En A. Girogio, & F. Lebenglik (Ed.), *La desnudez* (C. Sardoy, Trad.). Argentina: Adriana Hidalgo editora.

Alarcón Meneses, L. (2010). Educar campesinos y formar ciudadanos en Colombia durante la república liberal (1930-1946). *investigación y desarrollo, 18*(2), 296-313.

Alcaldía de Santiago de Cali. (2000). *Cali en cifras.* Estadístico, Departamento Administrativo de Planeación Municipal.

Alcaldía de Santiago de Cali. (9 de Diciembre de 2020). *Comunidad educativa de la Ciudadela Desepaz celebra distinción otorgada por el MEN.* Obtenido de https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/157940/comunidad-educativa-de-la-ciudadela-desepaz-celebra-distincion-otorgada-por-el-men/

Alcaldía de Santiago de Cali. (2 de Febrero de 2020). *La IETI Antonio José Camacho, referente de innovación y tecnología.* Obtenido de https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/157776/la-ieti-antonio-jose-camacho-referente-de-innovacion-y-tecnologia/

Alcaldía de Santiago de Cali. (2022). *Estudio de insuficiencias y limitaciones.* Estadístico, Secretaría de educación. .

Álvarez Gallego, A. (1995). *...Y la escuela se hizo necesaria. En búsqueda del sentido actual de la escuela.* Bogotá, Colombia: Cooperativa editorial Magisterio.

Álzate Medina, G., Bonilla Castro, E., Cajiao Restrepo, F., Camargo Abello, M., Castañeda Bernal, E., Cobos, F., . . . Sandoval, R. P. (1995). *Proyecto Atlántida. La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia colombiana.* Colombia: Fundación FES -COLCIENCIAS.

Andrade Álvarez, M. (Julio-diciembre de 2011). Religión, política y educación en Colombia. *Revista historelo, 3*(6), 154-172.

Angulo Banguera, R. L. (2017). Tesis de maestría. *Estrategia para el mejoramiento de la relación entre el individuo y medio ambiente, en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa Vicente Borrero Costa, a partir de la teoría de situaciones didácticas*. Cali: Universidad Icesi. Escuela de ciencias de la educación.

Arendt, H. (1993). *La condición humana.* Paidós.

Aristizabal García, A. F., & Quintero Caicedo, V. D. (2017). Analisis de la imagen de ciudad y el civismo en Santiago de Cali. *Tesis de pregrado*. Cali: Universidad Autonoma de Occidente. Facultad de Ciencias económicas.

Aristóteles. (s.f). *La politica.* (P. S. Abril, Trad.) Madrid: Ediciones nuestra raza.

Artunduaga Arias, N. (2019). Mecanismos de participación ciudadana, ¿construcción para la democracia? Cali: Universidad Santiago de Cali.

Asamblea Nacional Constituyente. (9 de abril de 1991). Informe de ponencia de la educación y la cultura. *Comisión quinta subcomisión primera*. Colombia.

Asamblea Nacional Constituyente. (9 de abril de 1991). Informe de ponencia de la educación y la cultura. (I. Marulanda, G. Perry, J. Benitez, A. Garzón, T. Cuevas, & G. Guerrero, Edits.) Comisión quinta. Subcomisión primera.

Asamblea Nacional Constituyente. (6 de marzo de 1991). proyecto de reforma: la educación. (C. F. Giraldo Angel, Ed.) Bogotá, Colombia.

Atehortúa Cruz, A. L. (2009). Perfiles históricos de la violencia en Cali1. *Ciudad Paz-ando, 2*(1), 56-74.

Atehortúa Cruz, A. L., & Rojas Rivera, D. M. (2008). El narcotráfico en Colombia. Pioneros y capos. *Historia y espacio, , 4*(31), 169-207.

Aya Smitmans, M. T. (2017). El Proceso de Paz en Colombia: dos pasos adelante, un paso atrás. . *Estudios internacionales, 49*(187), 163-179. Obtenido de https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2017.47034

Bachelard, G. (1978). Conocimiento Común y conocimiento científico. En G. Bachelard, *El racionalismo aplicado* (I. Ramos, Trad., págs. 99-13). Buenos Aires: Paidós.

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. contribución de un psicoanalisis del pensamiento objetivo* (23a ed.). (J. Babini, Trad.) México: siglo ventiuno editores.

Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Paidós.

Barros Arrieta, D., García Cali, E., Lastre Amel, G., & Ruiz Escorcia, L. (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *25*(11), 285-299.

Bejarano, D., Llanos, A., Rubio, R., & Bonilla, J. (2018). *Protocolo de transcrpción ortográfica CLICC.* Instituto Caro y Cuervo. Línea de Lingüística de corpus. Obtenido de https://clicc.caroycuervo.gov.co/recursos/InformacionUsuario/Protocolo%20de%20transcripci%C3%B3n%20ortogr%C3%A1fica%20CLICC.pdf

Bekerman Soto, C. (1 de Abril de 2023). *Caracol Radio*. Obtenido de https://caracol.com.co/2023/01/04/en-cali-hay-cerca-de-180-mil-migrantes/

Bertussi, G. T. (1998). Los valores y la moral en la escuela . *Educação & Sociedade, 19*(62).

Bolivar Botia, A. (1991). Análisis de una innovación curricular. (el currículum de ética en el EE.MM). *Enseñanza*(8), 145-164.

Bolivar, A. (1996). Límites y problemas de la transversalidad. *Revista de educación*(309), 23-65.

Bolivar, A. (1997). *Educar en valores. Una educación ciudadana.* Consejería de educación y ciencia.

Botero, C. A. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación, 2*(23), 1-10.

Buxarrais Estrada, M. R., Martínez Martín, M., Puig Rovira, J. M., & Trilla Bernet, J. (1992). Educación moral, ética y reforma del sistema educativo. *Revista de educación*(297), 91-122.

Calle Márquez, M. G. (2007). Formacion en valores: una alternativa para construir ciudadanía. *Tabula rasa*(6), 339-356.

Camps, V. (1990). *Virtudes públicas.* Madris: Espasa .calpe.

Camps, V. (1991). *La imaginación ética.* Barcelona: Ariel.

Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico.* Buenos Aires: Siglo XXI argentina editores.

Caracas, S. (2012). El modelo de democracia participativa y su incidencia en el caso de la participación ciudadana en Santiago de Cali (2008-2011). *Tesis de pregrado*. Cali: Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía.

Carreño, M. A. (1868). *Manual de Urbanidad y buenas maneras para uso de la juventud de ambos sexos.* Nueva York: D' Appleton y Company.

Carrillo, I., López, S., & Payá, M. (1992). La ética: polémica en el curriculum escolar. *Comunicación, Lenguaje y Educación*(15), 19-23.

Carvajal Méndez, S. P. (2013). Fundamentación de la educación ciudadana desde la pedagogía liberadora para contextos socioeducativos en tiempo presente. *Tesis de maestría*. Cali: Universidad San Buenaventura.

Castaneda Hernández, W. (1993). Patrones de migración hacia Bogota, Medellin, Cali y Barranquilla. Un estudio comparativo. *Coyuntura social*, 121-135. Obtenido de https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/1852/Co_So_Noviembre_1993_Castaneda.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Castañeda B., E. (1995). *Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia* (Vol. III). Fundación FES - Colciencias.

Castañeda Bernal, E. (2002). *Colombia: Equidad social y educación en los años '90.* Unesco.

Castro Orellana, R. (2008). Escribir la Historia. En R. Castro Orellana, *Foucault y el cuidado de la libertad* (págs. 195-225). Santiago: LOM Ediciones.

Centro de Inteligencia Económica y competitividad. (s.f). Pobreza monetaria, desigualdad y renta básica focalizada en Cali. *Boletín(18)*. Alcaldía de santiago de Cali.

Centro Nacional de Memoria Histórica . (2018). *Bloque Calima de las AUC. Depredación paramilitar y narcotráfico en el suroccidente colombiano.* Centro Nacional de Memoria Histórica. Bogotá: CNMH.

Centro nacional de memoria histórica. (2018). *El caso de la asamblea del Valle. Tragedia y reconciliación.* CNMH, Bogotá. Obtenido de https://centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/diputados-del-valle/

Centro nacional de memoria histórica. (30 de mayo de 2019). Iglesia la María, 20 años del secuestro del ELN. Colombia. Obtenido de https://centrodememoriahistorica.gov.co/iglesia-la-maria-20-anos-del-secuestro-del-eln/

Chacón Duque, M. A., & Velasco Escobar, M. (2017). Convivir para construir ciudadanía diseño del proyecto transversal para el mejoramiento de la convivencia escolar en la I.E.O Jesús Villafañe Franco. *Tesis de pregrado*. Cali: Universidad del Valle. Facultad de Humanidades.

Cifuentes Medina, J. E., & Camargo Silva, A. L. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y sociedad, 7*(2), 26-37. doi:10.17981/culteduso c.07.2.2016.2

Clemente de Alejandría. (1998). *El Pedagógo.* (S. Díaz, Trad.) Gredos.

Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna.* Porrúa.

Concha Eastman, A., E., E. V., Espinosa, R., & Guerrero, R. (2002). La epidemiología de los homicidios en Cali, 1993–1998: seis años de un modelo poblacional. *Rev Panam Salud Publica/Pan Am J Public Health 12(4), 2002, 12*(4), 230-239.

Conferencia mundial sobre la educación para todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (5 - 9 de marzo de 1990). Declaración mundial sobre la educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". *Declaración mundial sobre la educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"*. Jomtien, Tailandia.

Congreso de Colombia. (26 de Octubre de 1903). Ley 39. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación. *Ley 115 de 1994*. Colombia. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (17 de Julio de 1995). Ley 198 de 1995. Bogotá, Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (4 de Julio de 1997). Ley 375. *Por la cual se crea la ley de la juventud y se dictan otras disposiciones*. Colombia.

Congreso de la República de Coombia. (26 de mayo de 1994). Ley 133. Bogotá, Colombia.

Congreso General de Colombia. (28 de Julio de 1821). Ley 2. Cucuta, Colombia.

Congreso la educación desde las éticas del cuidado y la compasión; Pontificia Universidad Javeriana. (2005). *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión.* Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Cortés Salcedo, R. A. (2011). Educación ciudadana y escuela en Bogotá: balance historiográfico (1985-2007). En J. Guerrero Barón, & L. E. Wiesner Gracia, *¿para qué eneseñar historia?* (págs. 157-173). Bogotá: La Carreta Editores; Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Cortés Salcedo, R. A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea, Colombia, 1984-2004. *Pedagogía y saberes*(38), 63-69. doi:https://doi.org/10.17227/01212494.38pys63.69

Cortés Salcedo, R. A. (2012). Prácticas de ciudadanización en la escuela contemporánea. Colombia 1984-2004. *Tesis Doctoral*. Universidad Pedagógica Nacional.

Cortina, A. (2000). *Etica Mínima. Introducción a la filosofía práctica.* (Sexta edición ed.). Madrid: tecnos.

Datosmacro. (s.f.). *Expansión*. Obtenido de Datosmacro.com: https://datosmacro.expansion.com/estado/gasto/educacion/colombia

De Azcarate, P. (1871). Protágoras. En *Obras completas de Platón* (Vol. Tomo II). Madrid: Medina y Navarro editores.

Declaración mundial de la educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. (9 de marzo de 1990). Jomtien, Tailandia.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro* (págs. 91-103). Unesco.

Díaz Perdomo, M. L., & Rojas Suárez, N. D. (2018). Educación para la ciudadanía en el posacuerdo. *Eleuthera*(20), 13-34. doi:10.17151/eleu.2019.20.2

Echavarría Grajales, C. V. (2008). Perspectivas teóricas e investigativas de la educación ciudadana. *Actualidades pedagógicas*(0120-1700), 45-55.

Echavarría, C. V., & Quiroz Posada, R. E. (Jul-dic de 2012). La formación política, ética y ciudadana: un asunto de todos. *Actualidades pedagógicas*(Issue 60), 171-191.

El país. (1 de septiembre de 2008). Cinco muertos en un atentado contra el Palacio de Justicia de Cali. *El país*. Obtenido de https://elpais.com/internacional/2008/09/02/actualidad/1220306404_850215.html

El País. (s.f.). La María: 20 años de un golpe al alma de Cali. *Especiales el País*. Obtenido de https://www.elpais.com.co/especiales/secuestro-de-la-maria/

El tiempo. (4 de diciembre de 1991). Caras de la otra educación. (A. Belgica Diaz, Ed.) *El tiempo - Cali*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202347

El tiempo. (20 de noviembre de 1991). Educación desaplicada. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-218527

El tiempo. (27 de marzo de 1991). Los alumnos cobraban sueldos. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-50307

El tiempo. (16 de septiembre de 1992). Colombia respaldó a su Iglesia. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202605

El tiempo. (06 de febrero de 1993). Iglesia queda sin concordato. *Archivo*. Bogotá: Diario el tiempo. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-34599

El tiempo. (15 de mayo de 1995). Así se ven los maestros desde el pupitre. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-326845

El tiempo. (5 de febrero de 1995). El gobierno negociará si Fecode levanta paro. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-297178

El tiempo. (5 de marzo de 1995). Jóvenes caleños también le apuestan a la paz. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-344301

El Tiempo. (5 de Julio de 1995). La guerrilla atacó la subestación de Pance. *El Tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-359500

El tiempo. (7 de febrero de 1995). Levanta paro. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-297178

El tiempo. (20 de nov de 1995). Qué pasa si decimos adiós a los exámenes. (J. Dussán Calderón, Ed.) *El tiempo - Cali*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-460420

El tiempo. (31 de julio de 1996). Nombrados 223 maestros públicos. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-419437

El tiempo. (29 de enero de 1996). Bandera blanca mostrará experiencias educativas. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-370588

El tiempo. (24 de febreo de 1996). Educación, en el camino al 2005. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-353328

El tiempo. (8 de abril de 1996). Encuentro nacional sobre convivencia en la escuela . *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-322496

El Tiempo. (19 de noviembre de 1996). Guerrilla mata a dos hombres en Pance. *El Tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-599690

El tiempo. (26 de septiembre de 1996). No todas las aulas se quedan vacías. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-510320

El tiempo. (26 de junio de 1997). La comuna 18 no tiene colegios . *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-636538

El tiempo. (11 de marzo de 1998). Cino años de prisión para Mauricio Guzmán. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-801617

El tiempo. (27 de mayo de 1998). Distrito tendrá educación industrial. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-814367

El tiempo. (18 de octubre de 1998). La agresión escolar no es juego. *El tiempo*.

El tiempo. (1 de dic de 1998). San Marino el Milagro de la paz. *EL tiempo - Cali*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-853363

El tiempo. (29 de marzo de 1998). Una lección de tolerancia. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-781849

El tiempo. (21 de abril de 1999). Piden educación en valores. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-896597

El tiempo. (14 de mayo de 2000). el aula, un laboratorio. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1254381

El tiempo. (4 de julio de 2000). Vaya a clase y le darán subsidio. *El tiempo - Cali*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-1210349

El tiempo. (5 de Agosto de 2006). El trágico bombazo llegó en el cambio de turno de los policias del barrio el Vallado, en Cali. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-3083632

Elías, N. (2015). *El proceso civilizatorio. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas.* (R. García Cotarelo, Trad.) Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Escuela Normal Departamental para Varones. (septiembre de 1995). Manual de convivencia. Cali, Colombia.

Escuela Normal Superior Santiago de Cali. (2018). *Informe de gestión con fines de verficación de condiciones de calidad.* Escuela Normal Superior Santiago de Cali, Cali.

Espinosa, S. L. (2012). Representaciones de un grupo de maestros de secundaria respecto a la formación ciudadana en la comuna 15 de Cali. *Tesis de pregrado*. Cali: Universidad San Buenaventura. Facultad de psicología.

Fayad Sierra, J. A. (2015). Ciclos de vida como principio activo hacia una escolarización intercultural. *Revista Colombiana de Educación*(69), 121-133.

Fayad Sierra, J. A. (2018). Las educaciones propias: las luchas por las "otras" educaciones en el departamento del Cauca, Colombia. Salamanca: Ponencia 56 Congreso Americanistas.

Fayad Sierra, J. A. (s.f). ¿Es posible salir de la exclusión, racismo y racialidad?. La ancestralidad y la espacialidad, fundamentos en la forma en escuela en pueblos indígenas. En prensa. CLACSO.

Fayad Sierra, J. A. (s.f). *Las prácticas Pedagógicas en los contextos de aprendizaje y enseñanza: una diferencia necesaria.* Cali: Universidad del Valle. Instituto de educación y pedagogía.

Fendler, L. (2000). ¿Qué es imposible pensar? Una genealogía del sujeto educado. En T. S. Popkewitz, & M. (. Brennan, *El desafío de Foucault* (J. M. Pomares, Trad., págs. 55-80). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, S.A:.

Fernandez Herreira, A. (Enero . abril de 1995). Violencia estructural y curriculo orientado a la educación para la paz. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(22), 21-38.

Foro Mundial de la Educación. (26-28 de Abril de 2000). Marco de Acción Dakar . *Educación para todos: cumplir nestros compromiso comunes*. Dakar, Senegal.

Foro Mundial sobre la Educación Dakar . (2000). Marco de acción Dakar: Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. Senegal.

Foucault, M. (1979). Nietzsche, la genealogía, la historia. En M. Foucault, J. Varela, & F. Alvarez-Uría (Edits.), *Microfisica del poder* (J. Varela, & F. Alvarez-Uría, Trads., Segunda ed.). Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1998). *Historia de la sexualidad. La voluntad de Saber* (vigesimoquinta ed., Vol. 1). (s. v. editores, Ed., & U. Guiñazú, Trad.) Obtenido de http://biblioteca.d2g.com

Foucault, M. (1999). Técnicas de sí. En M. Foucault, *Michel Foucault. Estética, estética y hermeneutica. Obras esenciales* (Á. Gabilondo, Trad., Vol. III). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población. Curso en el Collège de France (1977-1978).* (M. Senelart, Ed., & H. Pons, Trad.) Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros.* (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. escritos sobre la sexualidad y el sujeto.* (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI edtitores.

Franco Pelaez, Z. R. (2008). ¿Porqué la evaluación en el medio educativo debe ser ética para un desarrollo verdaderamente humano? *Eleuthera. Annual*, 14-21.

Fundación compartir. (2 de feb de 2015). *Características de la educación ética en Colombia*. Obtenido de Compartir. Palabra Maestra: file:///C:/Users/Usuario/Documents/Oscar/doctorado/ARCHIVO/2.%20PEDAGOG%C3%8DA%20Y%20%C3%89TICA/Caracter%C3%ADsticas%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20%C3%89tica%20en%20colombia%20_%20Compartir%20Palabra%20maestra.html

Gallo, G. (15 de septiembre de 1992). Religión, un medio para salir del apagón moral. *El tiempo*. Obtenido de https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-202497

GIFMM Valle del Cauca. (25 de junio de 2020). Infografía de Refugiados y Migrantes Venezolanos. *Infografía*. Obtenido de https://data.unhcr.org/en/documents/download/77829

Giraldo Veloza, M. P. (2015). Sujeto ético, ciudadanía y cultura democrática en IED aulas colombianas San Luis-centrooriente de Bogotá. *Tesis de maestría*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Giraldo-Paredes, H., & De La Cruz-Giraldo, G. N. (2016). La influencia neoliberal en las políticas educativas en Colombia. *Revista Criterio Libre Juridico*. doi:10.18041/crilibjur.2016.v13n2.26208

Gobernación del Valle del Cauca. (2015). *Desplazamiento Forzado en las Comunas de Santiago de Cali: Análisis espacial de efecto vecindad.* Informe de desarrollo económico, Departamento administrativo de planeación, Cali. Obtenido de https://www.valledelcauca.gov.co/loader.php?lServicio=Tools2&lTipo=viewpdf&id=28753

Gómez Esteban, J. H. (2005). *Aprendizaje ciudadano y formación ético-política.* Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2005.

González Arana, R. &. (2010). La violencia en colombia. Una mirada partícular para su comprensión. De cómo percibimos la violencia social a gran escala y hacemos invisible la violencia no mediática. *Investigación y Desarrollo, 18*(2), 346-369. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612010000200007&lng=en&tlng=es.

Grau, J. (1821). *Catecismo político arreglado a la Constitución de la República de Colombia.* Imp. de la República.

Gutiérrez Loaiza, A. (2012). Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte. . *Estudios Políticos*(40), 175–200. Obtenido de https://doi.org/10.17533/udea.espo.13210

Gutiérrez Niño, D., Malagón Mayorga, Y., & Avendaño Avendaño, E. (2017). Otra ciudadanía es posible: Una mirada a partir de la micropolitica. *Lúdica pedagógica*(26), 117-128. doi:https://doi.org/10.17227/ludica.num26-9413

Herrera C., M. C. (1993). Historia de la educación en Colombia. La república liberal y la modernización de la educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*.

Hurtado Galeano, D. P. (2007). Un balance a la formación ciudadanía desde el tercer sector:1990-2002. (G. c. Superior, Ed.) *uni-pluri/versidad*.

Institución Educativa Normal Superior Santiago de Cali. (2018). Documento Maestro. *Informe de gestión con fines de verificación de condiciones de calidad*. Cali, Valle del Cauca: Escuela Normal Superior Santiago de Cali.

Institución Educativa Tecnica Industrial Antonio José Camacho. (13 de Abril de 2020). *IETI Antonio José Camacho*. Obtenido de https://ieti-camacho.edu.co/: https://ieti-camacho.edu.co/index.php/mi-institucion/historia

Izcara Palacios, S. P. (2007). *Introducción al muestreo.* México: Miguel Ánge Porrúa.

Londoño, C. E. (1998). La apertura económica en Colombia. *Pensamiento Humanista, 4*(11). Obtenido de Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.11912/7755.

Londoño, S. M., & Mejía Cruz, J. M. (2010). El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa Acción Cultural Popular (1947-1958). *Tesis de Grado*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

López Fontainés, P. (1915). *Ética de los evangelios.* Caracas: Lit. y Tip del Comercio.

Magendzo K, A. (diciembre de 1998). La educación en derechos humanos: Reflexiones y retos para un nuevo siglo. *Boletín*(47), 27-33.

Magendzo, A. K. (2000). Educar en derechos humanos. *Docencia*(12), 71-81.

Martín Gallego, J. A., Pájaro Muñoz, C. J., & Suárez González, J. R. (2012). *Concepciones del maestro sobre la ética.* Barranquilla: Universidad del Norte; Fundación Promigas.

Martínez Boom, A., & Tamayo Valencia, A. (1986). Teoría Pedagógica ética y educación. Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, A., Noguera, C., & Castro, J. (1994). *Currículo y modernización : cuatro décadas de educación en Colombia.* Foro Nacional por Colombia.

Martínez Velasco, M. Á. (2019). Olga Lucía Zuluaga Garcés: 40 años de historiar y conceptualizar la Pedagogía en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 145–155.

Maya Muñoz, G. (2002). Colombia 1990-2000: Globalización y crisis. *Ensayos De Economía*, *12*(20-21), 117-174. Obtenido de https://revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/view/23930

Mayor, C. A. (2010). Cali, "capital mundial"... del narcotráfico: una imagen urbana que llegó de afuera. *Sociedad y Economía*(18), 157-182.

Medina-Vargas, I. M., Bolaños-Martínez, Y., & Barón, L. F. (2019). (2019). Paseo, sancocho y río. Memorias y olvidos sobre el conflicto armado en Pance, Cali. *CS*, 47-85. Obtenido de https://doi.org/10.18046/recs.i28.3268

Méndez P, A. (octubre -diciembre de 2000). El impacto de la apertura económica en el Valle del Cauca en la década del noventa. *Estudios Gerenciales, 16*(77), 41-51. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-5923200000

Meyer Bisch, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas.* Unesco.

Ministerio de Educación Nacional. (8 de marzo de 1994). Resolución 01600. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (8 de marzo de 1994). Resolución 1600. *Por el cual se establece el Proyecto de Educación para la Democracia en todos los niveles de la Educación Formal.* Colombia.

Ministerio de educación Nacional. (23 de febrero de 1996). Plan decenal de educación 1996 - 2005. Bogotá, Colombia: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (23 de febrero de 1996). Plan decenal de Educación 1996 - 2005. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (12 de septiembre de 1996). Resolución 4210. *Por la cual se establecen reglas generales para la organización y funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 1998). *Lineamientos Curriculares para el área de Ética y Valores Humanos*. Santafé de Bogotá, Colombia: Dirección general de investigación y desarrollo pedagógico. Grupo de investigación pedagógica.

Ministerio de Educación Nacional. (14 de Mayo de 2002). *MinEducación.* Obtenido de Altablero. Estándares curriculares, un compromiso con la excelencia: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-

87872.html#:~:text=%C2%BFCu%C3%A1l%20es%20la%20diferencia%20con,grado%20para%20un%20desempe%C3%B1o%20concreto.

Moreno Acero, I. D., Leyva-Townsend, P., & Parra Moreno, C. (julio/diciembre de 2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar, 19*(37). doi:https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06

Nájar Martínez, A. I. (2006). Apertura económica en colombia y el sectro externo (1990-2004). *Apuntes del CENES, XXVI*(41).

Noguera, C. E. (1991). Historia de la pedagogía. Una reflexión ética desde el saber pedagógico. *Pedagogía y Saberes*(2), 25-35. doi:https://doi.org/10.17227/01212494.2pys25.35

Novoa Palacios, A. (2018). Una educación ética para la formación ciudadana. *Tecné, episteme y didaxix*, 1403-14015.

ONU, A. G. (10 de Diciembre de 1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. *Resolución 217 A (III)*. ONU.

Ortiz Jiménez, J. G., & Vanegas Useche, I. (2002). *Educación Cívica en Colombia. Una comparación internacional.* Men, Icfes, Iea. Men - Icfes.

Otero, A. (2012). Cali a comienzos del Siglo XXI: ¿Crisis o recuperación? *Documentos de trabajo sobre la economía regional*(172). Obtenido de https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_172.pdf

Palacio Avendaño, M. (2005). Ética filosófica en Colombia. 1990-2000. *Astrolabio. Revista electrónica de filosofía*(1).

Palta Velasco, W. F. (Enero-Diciembre de 2015). Educación para la ciudadanía: una apuesta para la transformación social. *Revista Ciencias Humanas, 12*(1), 15-19. Obtenido de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/5372/1/2074-4630-1-PB.pdf

Parra Sandoval, R., & de Roux, A. I. (1995). *Proyecto atlántida. Adolescencia y escuela: Todo lo que nos gusta se evapora* (Vol. II). FES- Colciencias.

Parra Sandoval, R., Álzate Medina, G., Castro, E. B., Camargo Abello, M., Bernal, C., Francisco Cobos, E., . . . Parodi Zuluaga, M. L. (1995). *Proyecto atlantida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. La cultura Fracturada* (Vol. 1). Fundsación FES - Colciencias.

Perea Sandoval, C. (2014). Aportes desde la Sociología Jurídica a la construcción de modelos educativos de formación ciudadana. *Revista Temas*(8), 97-104. doi: https://doi.org/10.15332/rt.v0i8.744

Pinzón, C. (1865). *Catecismo Repúblicano para la instrucción popular.* Imprenta de el mosaico.

Platón. (1871). *Obras completas de Platón. El primer Alcibíades* (Vol. tomo 1). (P. d. Azcárate, Ed.) Madrid.

Poveda Sandino, K. D., & Suárez Fajardo, N. (2014). La formación ética y política en la mayéutica y el método enmancipador: una analisis comparativo entre el primer alcibiades y el maestro ignorante. *Trabajo de grado*. Bogotá: Universidad pedagógica nacional.

Presidencia de la república. (17 de julio de 1978). Decreto 1419. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (11 de Abril de 1940). Decreto 722. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (11 de enero de 1962). Decreto 45. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (22 de enero de 1974). Decreto número 080 . Bogotá, Colombia.

Presidencia de la República de Colombia. (24 de abril de 1984). Decreto número 1002 . *por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica y Media Vocacional*. Bogotá, Colombia.

Presidencia de la Republica de Colombia. (3 de Agosto de 1994). Decreto 1860. Bogotá, Colombia.

Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia.* Cooperativa editorial magisterio; grupo historia de la práctica pedagógica.

Quiceno, H. (s.f). Re-escribir las prácticas pedagógicas. Cali: Universidad del Valle.

Quintero, O. (2017). Aprendiendo la "R": Racialización y racismo prosaico en escuelas bogotanas. *Antropologías del sur, año 4*(8), 105-125.

Ramírez Gómez, A. A. (julio/ diciembre de 2011). Aproximación a un concepto constitucional de escuela de formación ciudadana. *Opinión jurídica, 10*(20).

República de Colombia. (julio de 1991). Constitución Política de Colombia. <*Esta versión corresponde a la segunda edición corregida de la Constitución Política de Colombia, publicada en la Gaceta Constitucional No. 116 de 20 de julio de 1991*>. Bogotá, Colombia. Obtenido de http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica

República de Colombia. (8 de Febrero de 1994). Ley General de Educación. *Ley 115*. Congreso. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Rowe, C. (1995). La ética de la Grecia antigua. En P. Singer, & P. Singer (Ed.), *Compendio de Ética. (ed.)* (págs. 183-198). Madrid: Alianza Editorial. Obtenido de

http://www.uca.edu.sv/facultad/clases/chn/100292/documentos/Singer,cap_10-LA-ETICA-DE-LA-GRECIA-ANTIGUA.htm

Rueda Samper, A. N., & Otálora Beltrán, P. S. (2019). El pensamiento sistémico como herramienta para el desarrollo de competencias ciudadanas. *Tesis de pregrado*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente. Facultad de ingeniería.

Ruiz R., N. Y. (2011). El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. . *Estudios demográficos y urbanos, 26*(1), 141-177. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-72102011000100141&lng=es&tlng=es.

Sáenz Obregón, J. (1992). El saber pedagógico en Colombia 1926-1938. *Revista Eduación y Pedagogía*(8 y 9), 111-123.

Saenz, J. (Abril de 2006). Desconfianza, Civilidad y estética: las prácticas para formar a la población fuera de la escuela en Bogotá (1994-2003)*. *Revista de Estudios Sociales* (23), 11-22.

Sáenz, J. (2022). Aportes conceptuales para el estudio y la valoración de las prácticas formativas extra-escolares. En J. Sáenz, S. Gallego, J. C. Ramírez, & O. I. Salazar (Edits.), *Pedagogización, creación y vida. Prácticas formativas por fuera de la escuela.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Said, E. (2008). *Orientalismo.* (M. L. Fuentes, Trad.) España: Debolsillo.

Saldarriaga Vélez, Ó. (2008). De la pedagogía al saber pedagógico. Notas para (un) saber del currículo. *Cuadernos de Psicopedagogía*(5), 73-88.

Sandoval, R. P. (1986). *La escuela inconclusa.* Bogotá, Colombia: Plaza & Janes.

Santamaría León, D. A. (23 de nov de 2022). *El Cartel de Cali y la época más sangrienta del narcotráfico en Valle del Cauca.* Obtenido de Infobae: https://www.infobae.com/america/colombia/2022/11/23/el-cartel-de-cali-y-la-epoca-mas-sangrienta-del-narcotrafico-en-valle-del-cauca/

Savater, F. (2000). Ética y ciudadanía. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*(8), 155-172.

Schaffer, S. (2013). How disciplines look. En A. Barry, & G. Born (Edits.), *Interdisciplinarity : reconfigurations of the social and natural sciences.* (págs. 57-81). New York: Routledge.

Schmelkes, S. (1996). Educación y valores: hallazgos y necesidades de investigación. *Ponencia presentada en el Foro Internacional sobre Valores e Ideología en la Educación, organizado por la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas y el International Center for Higher Education and Philantropy de ,*. Tucson, Arizona.

Suarez G., J. R., Martín G., J. A., & Pájaro M., C. J. (2012). *Concepciones del Maestro sobre la ética.* Barranquilla: Universidad del norte; fundación promigas.

Suárez, D. H. (Abril de 2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista, 27*(1), 387-416. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399360926001

Torres, J. C., & Pinilla Díaz, A. (2005). Las vías de la educación ciudadana en Colombia. *Folios*(21), 47-64. doi:https://doi.org/10.17227/01234870.21folios47.64

Trilla Bernet, J. (1995). Educación y valores controvertidos. Elementos para un planteamiento sobre la neutralidad en las instituciones educativas. *Revista iberoamericana de educación*(7), 93-120.

Trouillot, M. (2017). *Silenciando el pasado. El poder y la producción de la historia.* . Granada: Comares.

Tusón Valls, A. (2001). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística, 3*(1), 133-153.

Uribe López, I. R. (2020). Ética urbana. la construcción de un êthos ciudadano. *Escritos, 19*(42). Obtenido de https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6732.

Valdés Martínez, G., Devia Olaya, L. K., & Vargas Herrera, L. K. (2023). La educación colombiana en la globalización (1990-2000). *Folios*(57), 163-173. doi:https://doi.org/10.17227/folios.57-11882

Vargas Betancourth, O. E. (2016). Elementos de una teoría de ciudadanía en Charles Taylor. *Tesis de maestría*, 154. Cali: Universidad del Valle.

Vargas Betancourth, O. E. (2022). Educación y transformación social. En M. Portilla Portilla, *Pensamientos y saberes contemporáneos en educación y pedagogía* (págs. 189-214). Universidad Santiago de Cali.

Vargas Betancourth, O. E. (Junio de 2022). Javier Sáenz Obregón: Una mirada a la educación desde las prácticas. *Pedagogía y Saberes, 57*, 157-164. doi:https://doi.org/10.17227/pys.num57-15580

Vasco Uribe, C. E., Ospina Serna, H. F., & Vasco Montoya, E. (Edits.). (2009). *Ética, Política y ciudadanía.* Siglo del Hombre editores.

Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores, 23*(2), 221-239. Obtenido de https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4

Vega, G. A. (Septiembre de 2017). El concepto de dispositivo en M. Foucault. Su relación con la "microfísica" y el tratamiento de la multiplicidad. *Nuevo Itinerario. Revista digital de Filosofa*, 136-158.

Velásquez Cabrera, M. A., & Paca Pantigioso, F. R. (Diciembre de 2021). Cimentando Ciudadanía para la gobernanza. Una revisión sistemática. *Igobernanza*, *4*(16), 307-333. doi:https://doi.org/10.47865/igob.vol4.2021.159

Velásquez Rivera, E. d. (2007). Historia del paramilitarismo en Colombia. *História (São Paulo), 26*(1). doi:https://doi.org/10.1590/S0101-90742007000100012

Vélez Vélez, J. A. (2014). Aproximación crítica a la propuesta de formación ciudadana del Ministerio de Educación Nacional de Colombia a partir de las concepciones de ciudadanía. *Tesis de Maestría*. Medellín: Universidad San Buenaventura.

Villegas de Reimers, E. (1996). Educación de valores éticos y democráticos en las escuelas: La situación actual en Latinoamérica. *Pensamiento educativo, 18*, 263-286.

Visepresidencia de la República de Colombia. (1904). Decreto 491 . Colombia.

Vives, J. L. (1948). Contra los seudodialécticos. En J. L. Vives, & L. Riber (Ed.), *Juan Luis Vives Obras completas* (Vol. II, págs. 293-336). Madrid: M. Aguilar.

Vives, J. L. (1948). Las disciplinas. En L. Riber (Ed.), *Juan Luis Vives Obras Completas* (Vol. II, págs. 337-689). Madrid, España: M. Aguilar.

Zapata Velez, C. A. (Enero-Diciembre de 2017). La ética en la educación colombiana: reflexiones desde la categoría "maestro como intelectual transformativo". *Senderos pedagógicos*(8), 45-60.

Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber.* Bogotá: Siglo del hombre editores, anthropos, editorial universidad de Antioquía.

Anexos

Anexo 1: Ficha de análisis de material

Ficha de análisis material escrito: núm. ___
Documento para análisis: **Se sugiere seguir el formato de referenciación APA** **AUTOR** **AÑO** **TÍTULO (nombre del área, materia, asignatura)** **CIUDAD** **CARÁCTER DE LA I. E (pública/privada/ mixta** **N° DE PÁGINAS**
Localización: **Biblioteca, base de datos o enlace donde se encuentra el recurso bibliográfico**

Fechas de lectura:
Lectura textual
Categorías presentes en el documento
Intertextualidad: La intertextualidad es la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos, ya sean contemporáneos o anteriores; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto, constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso. El objetivo es que, en este espacio, se pueda dar cuenta global del texto, incorporando citas directas, indirectas, síntesis, interpretaciones, etc. No se trata de cortar, pegar o incluir citas sin contextualización, discusión y/o crítica
. **Temas identificados:**
¿Cuáles son los propósitos explícitos e implícitos del documento?
Elementos que insinúan enunciados: "Una función que pone en relación las unidades de frase, proposición, actos discursivos, serie de signos y formulaciones" 1. 2. 3. 4. 5.
Elementos que insinúan fuerzas: **Relaciones, tensiones explícitas o implícitas que se evidencian en acciones propuestas para intervenir, modificar, afectar algo os enunciados** 1. 2. 3.

4. 5.
Saberes, conceptos, nociones o enfoques apropiados en el documento 1. 2. 3. 4. 5.
Sujetos relacionados en el documento, posicionamientos: 1. 2. 3. 4. 5.
Preguntas para conversar con el documento (matriz de análisis) 1. Características de las prácticas formativas 2. relaciones con otras prácticas 3.conducción 4. modalidades formativas 5. Efectos
Observaciones:

Anexo 2: Consentimiento informado

Consentimiento informado.

Yo_____, identificado con documento número _____declaro a nombre propio que he sido informado e invitado a participar en una investigación denominada "Prácticas Formativas En La Escuela: Emergencia De La Ética Como Formación Ciudadana En Las Escuelas Oficiales De Cali (1991- 2000)", este es un proyecto de investigación científica en el contexto del Doctorado interinstitucional en Educación en la Universidad del Valle. Entiendo que este estudio busca analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000. Sé que mi participación o de la Institución es voluntaria y me han explicado que la información registrada será confidencial, y que los nombres de los participantes serán protegidos, especialmente durante la publicación de resultados. Estoy informado que el estudio tiene fines académicos y que podrá beneficiar de manera indirecta la educación

escolar. Asimismo, sé que me puedo negar a participar o retirarme en cualquier etapa de la investigación, sin expresión de causa ni consecuencias negativas para mí.

Firma del consentimiento informado

Sí. Acepto voluntariamente participar en este estudio y he recibido una copia del presente documento.

Firma participante:

Fecha: _____

Si tiene alguna pregunta durante cualquier etapa del estudio puede comunicarse con Oscar Eduardo Vargas Betancourth al celular 3163484249 o al correo oscar.eduardo.vargas@correounivalle.edu.co; ozkr820312@hotmail.com

Anexo 3: Modelo de entrevista semiestructurada

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD DEL VALLE. GOBERNACIÓN DEL VALLE – PROYECTO FAN	
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LA ESCUELA: EMERGENCIA DE LA ÉTICA COMO FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE CALI (1991- 2000)"	
Fecha de entrevista:	
Rol en la comunidad educativa	Egresados, formados en el periodo 1991 - 2000
Entrevistado	
Cargo	

Introducción:

Agradecemos tu tiempo e interés de compartir detalles de la experiencia formativa del periodo escolar.

De acuerdo con la información suministrada en el consentimiento informado entregado previamente, la presente entrevista tiene como fin, analizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela, que emergen desde la ética como disciplina y/o componente transversal en las escuelas oficiales de Cali entre 1991-2000; con el fin de reconstruir, examinar y caracterizar la ética como práctica formativa de ciudadanía en la escuela.

Los resultados de este estudio serán usados para ayudar a las instituciones educativas a reconocer sus procesos formativos y construir propuestas que puedan reformular las prácticas formativas.

Puedes abstenerte de responder alguna pregunta si lo consideras necesario. Tus datos personales y la información que compartas serán protegidos con seudónimos y solo serán usados para fines académicos atendiendo la ley 1582 de 2012.

¡Muchas gracias!

Preguntas:

Conceptos y objetos de saber:

1. Desde tu experiencia ¿cómo era el colegio y cómo era la formación que ofrecían, sus características?
2. Cuéntanos ¿cómo estaban organizadas las materias y especialmente cómo te enseñaban sobre ética y formación ciudadana?
3. ¿cuéntanos experiencias o anécdotas de la formación ética y ciudadana, sobre lo que te enseñaban?

Sujetos formadores y formados:

4. ¿cómo eran los maestros en general y en especial el maestro del área de ética?
5. Cuéntanos experiencias de ¿cómo eran las clases de esos maestros, actividades, proyectos en las que enseñaban ética y formación ciudadana, sus maneras de trabajar?
6. Cuéntanos ¿cómo eran ustedes los estudiantes, sus características y sus formas de relacionarse con los maestros en esas actividades escolares?
7. ¿Qué dificultades, problemas o rebeldías tenían los estudiantes con las actividades de formación ética y ciudadana?
8. ¿qué apoyos o estrategias tenían los maestros con esas problemáticas estudiantiles?
9. Qué tan importante era la materia y las actividades de ética y ciudadanía usted y sus compañeros

Fines y propósitos:

10. En tus experiencias recuerdas ¿para qué te enseñaron de la formación ética y ciudadana en la escuela?
11. Esto te lo enseñaban en una materia o en varias, ¿cuáles eran?
12. ¿Lo que enseñaban en la formación ética y ciudadana aplicaba a los maestros, a los

estudiantes?

13. Cómo los maestros en sus actividades presentaban su planeación de lo que esperaban que aprendieran los estudiantes
14. Cuándo eras estudiante ¿qué se podía esperar de esa formación?

Dimensión Prescriptiva

15. Recuérdanos las reglas, que manejaban en las actividades escolares
16. ¿Cómo les enseñaban las normas del colegio?
17. ¿En la formación ética y ciudadana qué tan importante era enseñar y aprender normas?
18. Cuéntanos experiencias de ¿Cómo utilizaban en la formación ética y ciudadana los valores, los consejos, los argumentos?
19. ¿Recuerdas situaciones en las que los estudiantes debatían, discutían, criticaban o eludían las normas, valores que enseñaban en la formación ética y ciudadana?

Escenarios

20. Cuéntanos cómo eran los espacios escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía
21. Cómo distribuían los tiempos escolares y cuáles utilizaban para formarse en ética y ciudadanía.

Dimensión "Práctica", lo que se hace

22. En tu experiencia ¿qué tan importante era en la formación lo individual y lo grupal? ¿cómo lo utilizaban?
23. Qué estrategias utilizaban los maestros para hacer sus clases, actividades y proyectos
24. Qué liderazgo, autonomía y participación tenían los estudiantes en las clases, actividades y proyectos

Relaciones con otras prácticas:

25. Recuerdas experiencias en las que desde las diferentes materias se trabajaron los aspectos de la formación ética y ciudadana.
26. En las actividades de formación ética y ciudadana se tocaban o relacionaban temas de familia, política, sociales, religiosos u otros diferentes, cómo los conectaban.

Reflexividad sobre la práctica

27. Cómo los maestros ponían a los estudiantes a reflexionar sobre las maneras de enseñar en su área, hacían alguna evaluación de la clase, de su trabajo.
28. Los maestros pedían retroalimentación de su trabajo, cómo lo hacían
29. En las clases que espacios había para pensar en los aprendizajes de los estudiantes

Efectos

30. ¿Hoy consideras que esa formación tuvo frutos en tu vida, o problemas?
31. ¿De qué manera las clases y actividades escolares influenciaron tu manera de relacionarte con las otras personas?

32. En qué te fortalecieron o debilitaron como persona

33. ¿Qué tan significativa fue esa formación de ética y ciudadanía para tu vida?
34. ¿Qué tanto te ayudaron a cultivar curiosidad, creatividad e iniciativa?

35. ¿Qué tanto te ayudaron a formar autonomía o a obedecer?
36. ¿En qué momento crees que has aplicado lo aprendido en las clases, actividades o proyectos?

Anexo 4: Protocolo de transcripción de entrevista

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA – UNIVERSIDAD DEL VALLE. GOBERNACIÓN DEL VALLE – PROYECTO FAN	
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN	
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "PRÁCTICAS FORMATIVAS EN LA ESCUELA: EMERGENCIA DE LA ÉTICA COMO FORMACIÓN CIUDADANA EN LAS ESCUELAS OFICIALES DE CALI (1991- 2000)"	
Número de identificación o código de la transcripción	
Fecha de grabación:	
Tipo de grabación:	
Responsable de la grabación	Oscar Eduardo Vargas Betancourth
Fecha de la transcripción	
Género de la conversación	Entrevista
Informante	
Rol en la comunidad educativa	Egresados, formados en el periodo 1991 - 2000
Cargo Actual	
Descripción de la situación, del lugar, medio o circunstancia de la entrevista	

Conocimientos previos:	
Archivo de audio soporte	
Duración	
Relación con los objetivos de Investigación: Las entrevistas como instrumento de recolección de datos están alineadas con el objetivo específico uno y dos. A saber, el primer objetivo: reconstruir y examinar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela que emergen desde la ética a partir de la microfísica de las relaciones en las escuelas oficiales de Cali. En este objetivo las entrevistas interpelan sobre diferentes dimensiones de las prácticas formativas para permitir su reconstrucción a partir de los recuerdos y experiencias de los entrevistados. Esto se conecta con el segundo objetivo que es caracterizar las prácticas formativas de ciudadanía en la escuela que emergen desde la ética, las continuidades y discontinuidades, los escenarios y sujetos, dado que en las historias de los entrevistados se van determinando cualidades y características de la formación en esas instituciones.	
Observaciones:	

Convenciones

Ortografía	
Idioma	Se siguieron las normas de ortografía de la lengua española convencionales de la época.
Puntuación	Se procuró mantener la prosodia de los hablantes comprendiendo cada pregunta e intervención como un párrafo con unidad de sentido. Sin embargo, en varias ocasiones fue necesario adoptar criterios de puntuación ubicando comas, punto y coma, punto seguido, entre otros, para facilitar la comprensión del texto.
Generales	
Inv.-	Investigador
Entr. -	Entrevistado
(r.n)	Para remplazar los nombres de entrevistados y de otras personas en la grabación.
(p.aud)	Problemas de audición que impiden descifrar la conversación.
[sic]	Expresión apartada del uso general y ortográfico
Elementos de oralidad	
(...)	Fenómenos de sintaxis propios del habla como pausas prolongadas.
(...d)	Señala los fenómenos de sintaxis propios del habla como vacilación o duda.
(./.)	Interferencias entres los hablantes
//	Expresa repeticiones de palabras o frases de un hablante.
(incomp)	Expresa que existen frases incompletas de un hablante
(sonid.hab)	Hace alusión a un sonido específico del hablante representándolo con

	fonemas por ejemplo *mmm*…

INICIO DE TRANSCRIPCIÓN

FINAL DE LA TRANSCRIPCIÓN

_____

Firma de responsable
Nombre responsable:
CC: