

Monografía para optar al grado de
ANTROPOLOGA

¿Estudiar para el futuro o para el presente?: los sentidos de la escuela en el colegio Portal del Sol (Bogotá)

Autor
Camila Urueta Gutiérrez
Cod. 472882

Director
Carlos Miñana Blasco

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
Bogotá, Noviembre de 2007

RESUMEN 3

INTRODUCCIÓN 4

**SENTIDO Y SIGNIFICADO: TEORÍA Y METODOLOGÍA EN LAS CIENCIAS
SOCIALES 11**

EL SENTIDO DE LA ESCUELA EN EL PORTAL DEL SOL 23

Hallazgos de la investigación 32

La escuela como bienestar futuro 32

La escuela como bienestar presente 39

Otros niveles de análisis 40

CONTEXTO SOCIAL Y NORMATIVO DEL PORTAL DEL SOL 47

Bosa, El Recreo y el Portal del Sol 48

Contexto normativo: el derecho a la educación 58

LA NATURALIZACIÓN DE UNA ESCUELA DE OTRO TIEMPO 65

BIBLIOGRAFÍA 73

ANEXOS 75

RESUMEN

El presente trabajo busca responder cuáles son los sentidos de la escuela para algunos estudiantes y padres de familia de un colegio público ubicado en un barrio estrato 2 de Bogotá y la manera en que intervienen las condiciones familiares y locales en la construcción de dichos sentidos a partir de una investigación realizada con diferentes técnicas y con una perspectiva interpretativa inscrita en el campo de antropología y educación. Presenta un análisis de la noción de sentido a partir de la teoría interpretativa de la acción social. Expone los sentidos de la escuela hallados en campo a partir de una encuesta y algunos talleres, observaciones y entrevistas. Analiza las interpretaciones de los significados de la escuela dentro del contexto social y normativo y finalmente ubica a la escuela en la realidad actual y muestra hasta qué punto se ha naturalizado esta institución en nuestra sociedad.

Palabras Clave: Sentidos, Significado, Acción social, Escuela, Colegio.

INTRODUCCIÓN

Actualmente es reconocido que la educación es un tema de mucha importancia que va más allá de ser una tarea aislada que termina al cruzar las puertas de las aulas y del hogar. Esta relevancia junto con el reconocimiento de que a través de las diferentes instituciones y procesos educativos se puede conocer el mundo social, ha provocado que las ciencias humanas desde hace décadas investiguen diferentes contextos educativos. Para el caso específico de la antropología se reconoce que en general el estudio de la educación ha sido abarcado de manera tardía en comparación con otras ciencias como la sociología.

Aunque es a partir de 1990 que ha proliferado la investigación desde esta ciencia social, podríamos ir más atrás en el tiempo y encontraríamos que para 1955 George Spindler publicó los trabajos de la Conferencia sobre educación y antropología llevada a cabo en Stanford un año antes, con el título *Education and anthropology*; y aún dos décadas antes se establecían los estudios pioneros de la educación desde la antropología con Margareth Mead y Bronislaw Malinowsky, entre otros (Velasco 1993 y González 1997). En esta ciencia el desarrollo de este campo de estudio se ha ido formando de manera paralela con unas temáticas u orientaciones específicas que han adquirido importancia de acuerdo al momento histórico en que han nacido:

“El campo de antropología y educación (denominado a veces antropología educativa y antropología de la educación), reconocido por la AAA desde los años 70, surgió asociado a los estudios “at home” y a una orientación de tipo aplicado para resolver los problemas de integración de las “minorías étnicas” y de los “emigrantes” en las sociedades del primer mundo.

Un mayor reconocimiento y trayectoria ha tenido en la antropología- en especial la marcada por la tradición boasiana- el abordar la problemática desde conceptos como socialización, enculturación, infancia, cognición, lectoescritura (literacy), transmisión y adquisición cultural... Las tradiciones académicas antropológicas británica y francesa han tenido un peso menor en la configuración del campo de estudios sobre la educación”. (Miñana 2005:1)

Aunque los campos temáticos y los contextos de la educación estudiados desde la antropología cultural son muchos, la mayor parte de los estudios contemporáneos enfocan los problemas educativos en relación con la institución escolar. Son varias las tendencias de análisis que abordan la escuela¹ y como en toda ciencia algunos objetos teóricos son más reconocidos que otros. Algunas tendencias se enfocan sobre las desigualdades, la estratificación y la movilidad social, otras hablan sobre las problemáticas de género, otras sobre la diversidad cultural y/o sobre las minorías étnicas, unas hablan sobre la educación y la familia, sobre el lenguaje, etc. Lo cierto es que esto demuestra que la escuela es un mundo complejo desde el cual podemos interpretar la sociedad independientemente del enfoque teórico al que nos suscribamos (Camilleri 1985 y García 1994).

Este reconocimiento al campo de la educación, su desarrollo desde la antropología que aún podría llamarse incipiente, la riqueza que ofrece actualmente el estudio de la escuela por toda la interpretación y posibilidades de aplicación que se puede hacer al abordarla desde esta ciencia social, fueron las razones principales de mi interés sobre este tema, y con miras de comenzar a conocerlo fue que planteé mi trabajo de grado, el presente escrito.

Este texto es el resultado de un trabajo enmarcado dentro del proyecto de acompañamiento a los Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá a cargo del “Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media (RED)” de la Universidad Nacional de Colombia, y que buscó responder fundamentalmente a las preguntas de cuáles son los sentidos del colegio para algunos estudiantes de 9º y padres de familia del Colegio Portal del Sol y cómo

¹ José González Monteaguido dice que los principales marcos analíticos son: el modelo instrumental de Spindler, los modelos transaccionales de Gearing y los modelos interactivos – interpretativos.

intervienen las condiciones familiares, locales y normativas en la construcción de dichos sentidos.

Para responder a este problema la estructura de este texto consta de las siguientes partes: el primer capítulo es la introducción de los conceptos teóricos y las formas metodológicas que fueron planteadas en esta investigación. Para esto hice una revisión de tres autores: Max Weber, Alfred Schütz y Martin Hollis, uniendo la sociología, la filosofía y la antropología para comprender la noción de sentido principalmente. El capítulo siguiente aplica las nociones teóricas y las prioridades metodológicas al problema de los sentidos de la escuela para luego exponer los hallazgos de campo a partir de la aplicación de algunas técnicas de investigación e interpretar los sentidos de la escuela para algunos estudiantes y padres de familia de la IED Portal del Sol. Una vez expuestas la noción de sentido y los sentidos de la escuela hallados en campo, el tercer capítulo relaciona estos últimos con las características socioeconómicas del barrio en el que se ubica el colegio –teniendo en cuenta que más de la mitad de la comunidad escolar vive allí- y con algunos de los lineamientos jurídicos de la educación pública en Bogotá, particularmente el derecho a la educación. Finalmente el último capítulo, a manera de conclusión, hace un análisis del conjunto de características halladas para ubicar las diferentes problemáticas de la naturalización de una escuela de otro tiempo.

Así, esta investigación realizada con una tendencia etnográfica se enfocó desde la metodología en la interpretación cualitativa en busca de los siguientes objetivos:

Objetivo general:

- Interpretar los sentidos de la escuela para algunos jóvenes escolarizados de 9º y padres de familia del colegio Portal del Sol.

Objetivos específicos:

- Realizar un análisis teórico sobre la noción de sentido;
- analizar algunos de los sentidos hallados en campo en relación con las características familiares y locales de la población y;
- problematizar los sentidos encontrados en campo de acuerdo a la norma del derecho a la educación que aplica en la ciudad de Bogotá.

Por su parte, la elección de padres de familia y estudiantes de 9° como los principales actores de esta monografía corresponde principalmente a las necesidades inherentes de toda investigación de marcar sus límites. Además, mi interés desde el inicio fue hacia los estudiantes pues considero que son los principales sujetos de la escuela, e igualmente quise conocer los sentidos de los alumnos de mayor grado del colegio suponiendo que sería con ellos con quienes podría llevar un diálogo más cercano –pues se acercan más a mi edad- y quienes en vista de su graduación debían haber reflexionado previamente sobre los sentidos de la escuela y podrían entonces tener argumentos más sólidos, ideas más conscientes sobre sus acciones. Así, una vez decidí trabajar con los estudiantes de mayor grado –que para el caso del colegio Portal del Sol corresponde a 9°-, me di cuenta de que los sentidos del colegio para los estudiantes se relacionan con los sentidos del colegio para los padres de familia, pues finalmente son ellos quienes deciden matricular y continuar con el proceso escolar de sus hijos y quienes de una u otra manera les transmiten el significado de la escuela según su propia experiencia.

Siguiendo con la descripción de las características básicas de esta monografía, la etnografía se plantea para efectos de esta investigación como una actividad institucionalizada, sello propio de la antropología, que se encarga de construir reflexivamente una nueva imagen de la sociedad a través del etnógrafo como instrumento principal que crea sentido al pensarse a sí mismo y al interpretar los sentidos del otro. Este carácter etnográfico también hace referencia a la importancia del trabajo en campo, de la relación cara a cara con el “otro”, de la participación, observación y aprendizaje por parte del investigador de las diferentes actividades, y de manera paralela a la importancia que adquiere el proceso de escritura, cuando en el campo el lápiz y el papel se convierten en la herramienta principal. Y ya que el trabajo etnográfico no tiene una única manera de concebirse, las técnicas usadas dentro de esta metodología en campo fueron variadas y nacieron de las características y necesidades específicas de la investigación realizada, a medida que el campo lo permitió.

La perspectiva interpretativa de este proyecto tiene que ver con la manera de concebir las ciencias sociales como ciencias que deben abstenerse de formular juicios de valor y más bien deben dedicarse a realizar una descripción-comprensión de las acciones sociales y sus sentidos y significados. En este sentido tomo la definición de interpretación que hace Max Weber

donde ésta es una acción intencional que busca la *comprensión* que a su vez se define como el entendimiento de la acción significativa. Y es precisamente en esta búsqueda que se han planteado algunas técnicas propias de la etnografía y otras técnicas cualitativas y cuantitativas para poder comprender y luego interpretar los sentidos de la escuela. Dichas técnicas de campo –teniendo en cuenta que la mera observación no es suficiente para entender el sentido de una acción- fueron básicamente: talleres, entrevistas, encuestas y por supuesto observaciones. El uso de éstas obedece a diversas razones:

Los talleres buscaban generar o fortalecer el debate y la reflexión como base del proceso de hacer explícitos los sentidos. Estos pretendían encontrar la diversidad de posiciones y argumentos sobre el problema planteado al tener en cuenta a la mayor cantidad de actores, considerando que cuando se encuentran posiciones diferentes sobre un mismo problema –en este caso sobre los sentidos de la escuela-, y se hacen explícitas y públicas, se genera un intercambio de ideas del que resultan argumentos fundamentales. Además, como dice Riaño, “al contar y escuchar se provoca un proceso de reconocimiento no solo de quienes somos, del nosotros, sino de quiénes son, de los otros” (Riaño 2006)

Las entrevistas por su parte buscaban profundizar en ciertos aspectos a partir de los resultados de los talleres y la encuesta. En este sentido se usaron entrevistas semi estructuradas de final abierto. Estas también pretendían consolidar un diálogo más personal entre los actores y yo como investigadora, cultivar las relaciones personales. En la medida en que el tiempo era limitado, se decidió hacer las entrevistas solo a algunos de los actores de acuerdo a unas características que se explicarán más adelante.

Por su parte la encuesta fue una herramienta usada para el proyecto realizado en el Programa RED, la cual complementó y/o reforzó las interpretaciones sobre lo hallado en los talleres. Esta encuesta buscó realizar una caracterización de los estudiantes del Portal del Sol, y aportó cuestiones sobre los significados y sentidos del colegio para los mismos. Ayudó a dar una mirada general de la población y a ampliar mi entendimiento al arrojar información sobre aspectos que eran muy difíciles de ver o inapropiados de buscar a través de las entrevistas y talleres.

Finalmente la observación no participante me permitió focalizar la atención sobre aspectos relevantes teniendo en cuenta que el tiempo de la investigación no era muy amplio, y producir otro tipo de información diferente o complementaria a la producida en los talleres, entrevistas y encuesta. La manera particular en que se aplicaron estas técnicas de investigación será desarrollada en el capítulo 3.

Estas técnicas y sus detalles se desarrollaron a partir de mi experiencia y conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera y de los intereses particulares de mi investigación, sin embargo, como ya se ha mencionado, algunas de ellas se constituyeron con ayuda del grupo de trabajo del Programa RED. Por eso, una de las últimas aclaraciones antes de comenzar el cuerpo de mi monografía es la relación de este trabajo con el Proyecto realizado con este grupo de investigación de la Universidad Nacional:

Para el momento en que yo comenzaba a realizar mi monografía la Secretaría de Educación de Bogotá se encontraba construyendo 38 nuevos colegios en la capital. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID), como prestamista del distrito para la construcción de estas IED, exigió que estas obras estuvieran acompañadas de manera paralela de un proceso de construcción pedagógica. Así, el “Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media (RED)” de la Universidad Nacional de Colombia obtuvo el contrato para realizar este acompañamiento en 3 de estos nuevos colegios, dos en la localidad de Bosa y uno en la localidad de Kennedy. Una vez pactado el proyecto denominado por la Secretaría de Educación “Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá” yo fui contratada por el Programa RED como auxiliar de investigación y fui encargada de trabajar en uno de esos colegios: el Portal del Sol, para entonces sede C del colegio La Libertad ubicado en Bosa. Así, este fue el proyecto base de donde nació mi investigación monográfica, fue el proyecto que hizo posible y amable mi entrada al colegio Portal del Sol y participativo y aplicable mi trabajo de grado, pues muchas de las actividades en campo se hicieron de manera conjunta con el equipo que trabajo en RED², para la construcción del Proyecto Educativo Institucional –PEI- de este nuevo colegio.

² En el recorrido del texto, particularmente en el capítulo 2 se hará referencia explícita de cómo y con quiénes se crearon algunas de las actividades realizadas sobre los sentidos del colegio.

Por eso, debo reconocer que parte de este proyecto se llevó a cabo gracias al trabajo conjunto realizado con Juan Sebastián Ávila, Sonia Rubiano, Violeta Bonilla, Alec Sierra, Fabio Castro, Marta Orozco, David Gómez, José Gregorio Rodríguez, Carlos Miñana y yo, como equipo de del proyecto Colegios de Excelencia, entre quienes planeamos, realizamos, coordinamos y dirigimos algunas de las actividades, análisis y procesamiento de datos que se realizaron sobre campo, que están presentes en este trabajo investigativo. Agradezco de manera especial a Carlos Miñana por su apoyo, consejos y enseñanzas que me dio mientras realizaba mi trabajo monográfico.

También agradezco muy especialmente el apoyo y la colaboración de los coordinadores del colegio Portal del Sol, especialmente de Myriam Garzón; el apoyo e interés de algunos docentes que trabajaron sobre la investigación del entorno y otros como Adriana Moreno y Hugo Yaspe, que aunque no hicieron parte de este grupo siempre estuvieron pendientes de las actividades programadas. También agradezco la colaboración del padre de familia Ricardo Alba y su esposa y docente de la misma IED Nancy Tórrez. Finalmente y sin embargo con la misma importancia agradezco el tiempo y la confianza que me brindaron los estudiantes y padres de familia con los que trabajé, especialmente Ángela Yohana Gallego, Miguel Ángel Cruz, Guillermo Galindo y George Michael Herrera.

SENTIDO Y SIGNIFICADO: TEORÍA Y METODOLOGÍA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Son muchas las posturas, perspectivas y enfoques desde los cuales uno puede abordar un problema en la teoría social contemporánea. Dentro de estos encontramos debates clásicos como el de la epistemología racionalista contra la epistemología empirista o el del individualismo metodológico contra el holismo metodológico y la estrategia conceptualizadora de la comprensión contra la estrategia teorizadora de la explicación. En la presente monografía me acogeré a la idea que dice que se puede combinar el holismo metodológico con el individualismo concibiendo a los individuos como actores que desempeñan papeles y cuya conducta está gobernada por reglas (Hollis 1998: xiv). También quiero partir de aceptar que la vida puede entenderse por medio de categorías no aplicables al mundo físico como el *sentido* y el *significado*. Por eso, esta propuesta parte de entender que en vez de ir en busca de las causas de la conducta se debe ir en busca del significado de la acción, tal cual lo plantea la estrategia de la comprensión.

Así, cuando comencé a indagar sobre la noción de sentido me fui enfocando en el trabajo de algunos autores y me encontré con que algunos científicos sociales han entendido u orientado el objeto de algunas de estas ciencias hacia la interpretación del *significado* de la acción social, el modo en que ésta se produce y los efectos que puede generar. Por esa razón, para comprender la noción de sentido, teniendo en cuenta que ésta se asocia usualmente a la noción de significado, me pareció adecuado partir de entender la teoría de la acción social y por ende necesario comenzar por conocer algunas de las antiguas ideas de esta línea para comprender las nuevas. Con este fin, el presente capítulo muestra algunas de las construcciones teóricas y

metodológicas de Max Weber, Alfred Schütz y Martin Hollis de acuerdo a lo que consideré relevante para esta investigación. Una vez realizada esta revisión, el capítulo termina con unas conclusiones donde se profundiza sobre la noción de sentido, se precisan otros conceptos a los que atenderá esta monografía y se aborda la articulación teórica-metodológica.

De esta manera comenzaré por acercarme a algunas ideas y conceptos teóricos de Max Weber, quien fue uno de los científicos sociales que no solo definió el objeto de la sociología como la interpretación del significado de la acción social (Weber 1984:11), sino que en la primera mitad del siglo XX, cuando se daba una importante controversia, particularmente en Alemania, acerca del carácter científico de las ciencias sociales y el positivismo advertía que la vida social debía ser explicada en términos cuantificables para llevar a la formulación de leyes sobre las regularidades observadas empíricamente, planteó su posición, una posición diferente acerca de la manera de abordar la acción social y los problemas de significación.

A pesar de que antes de Weber ya se reconocían los esfuerzos de otros autores por interpretar el significado subjetivo, fue él quien reunió el producto de muchas corrientes de su época para demostrar teóricamente que el ser humano debía ser estudiado a partir de una epistemología específica desde la cual se interpretara el significado subjetivo de la acción humana. Así, en su teoría de la acción social, Weber buscó un método para que las ciencias sociales dieran “objetividad” al significado subjetivo de la acción social, facilitando que las ciencias sociales se concibieran como tales y no como una mera ideología.

Uno de los textos en los que atiende el tema de la acción social, *La acción social: ensayos metodológicos*, consiste en las definiciones de algunos de los conceptos usados en la misma teoría. De esta manera, para comenzar con los conceptos que nos interesa conocer para entender la noción de sentido y aplicarlos en el próximo capítulo sobre los sentidos de la escuela hallados en campo, Weber definía la *acción* como “aquella conducta humana que su propio agente o agentes entienden como *subjetivamente* significativa, y en la medida en que lo es” y que consiste en aquello que el agente hace, deja de hacer o permite que se lo hagan (Weber 1984:11). Vemos entonces cómo el *significado* desde el principio es un concepto básico en esta teoría sobre la acción social. Partiendo de esto, *acción social* sería entendida como “aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el o los agentes entraña una relación con respecto a la conducta

de otra u otras personas y en la que tal relación determina el modo en que procede dicha acción” (Weber 1984:11) y como tal “puede estar relacionada con el pasado, el presente o con la conducta futura anticipada de otras personas” (Weber 1984:38). Es decir que la diferencia entre acción y acción social no está dada por la existencia del significado sino por la relación que entraña o no entraña dicho significado con un sujeto.

Weber también definió los *tipos posibles de acción social* de la siguiente manera: a) racional en cuanto a su fin, en el sentido de usar los medios apropiados a un fin determinado; b) racional en cuanto a sus valores, en el sentido de constituir un intento de realización de un valor ascendente; c) afectiva o emocionalmente determinada, es decir, una acción que resulta de impulsos emocionales y estados de ánimo, y d) tradicional, que es la expresión de la costumbre establecida (Weber 1984:42).

Sin embargo, este autor nunca profundizó sobre la noción de *significado* a pesar de que es un concepto básico en su teoría, pero dándonos pistas sobre su definición, consideró que este puede ser: “a) el sentido deseado en realidad por un agente individual en una ocasión histórica dada por varios agentes en promedio aproximado [...], o bien b) el significado atribuido al agente o agentes como tipos, según un tipo puro o ideal construido abstractamente” (Weber 1984:11). Aquí comenzamos a entender cómo la noción de sentido está relacionada con el problema metodológico de las ciencias humanas sobre la interpretación del pensamiento del Otro.

La *interpretación* –teniendo en cuenta que interpretación del significado de la acción social es para Weber el objeto de la sociología– es definida por él como una acción intencional racionalmente orientada que alcanza la *comprensión*, que a su vez se define como el entendimiento de la acción significativa (Weber 1984:12). Para Weber, esta acción significativa que varía de acuerdo a los fines o valores hacia los que se orienta, es más fácil de entender en cuanto más se parecen dichos valores a los del investigador –idea que sería cuestionable desde la antropología en su debate del antropólogo como nativo.

La *comprensión* puede ser de dos *clases*: comprensión directa del sentido intencional de una acción o comprensión explicativa en el sentido en el que comprendemos el significado cuando

vemos su motivo para actuar de tal modo (motivo es entendido como el complejo de significados que confiere al agente razones para comportarse de cierta manera) en un momento y en un contexto preciso (Weber 1984:17-18).

De la misma manera que sucedió con el concepto de significado, aunque podemos observar que Weber usa regularmente la noción de sentido, nunca da una definición formal de ésta. Sin embargo comenta que la conexión entre una actividad y el significado de la acción que son dignos de comprensión es lo que posee *sentido* (Weber 1984:18). De esta manera, entender el conjunto de *significados subjetivos* o *significado intencional* y las actividades “reales” –es decir el sentido–, lleva a la *explicación* de la acción social, lo cual implica que Weber redefine la *comprensión* como el “entendimiento interpretativo del sentido o pauta de sentidos” (Weber 1984:19), lo cual únicamente se logra al tomar la mayor cantidad de casos de la vida cotidiana para poder comprobar dicha interpretación. Esto explica algunas de las metodologías que consideré apropiadas para acercarme a la interpretación de los sentidos de la escuela.

Esta es parte de la base de la metodología planteada por Weber: la sociología interpretativa debía interpretar acciones típicas, verificables por medio de la observación, con el fin de formular leyes a partir de las cuales se espera que, si existen ciertas condiciones, comprensibles según los motivos y significados intencionales típicos del agente en cuestión, se esperan ciertos resultados (Weber 1984:33). Sin embargo, Weber aclaró que la acción está influida por una variedad de motivos que no pueden promediarse legítimamente y que

“en el mundo *real* las gentes actúan en un estado de autoconciencia confusa o inconsciencia total de su significado intencional, [...] el agente tiene más un vago sentimiento de su significado que un genuino conocimiento de él o una consciencia clara del mismo. En tal caso, el significado de la acción alcanza el nivel de la consciencia solo de vez en cuando: donde muchos se comportan de igual modo, pocos son quienes consiguen esa consciencia” (Weber 1984:37).

Teniendo en cuenta lo anterior debe entenderse cómo para Weber una de las preguntas fundamentales que debía plantearse la sociología interpretativa era “¿Qué *motivos* llevaron y continúan llevando a los miembros de la comunidad a conducirse de tal manera que ésta vino

a existir y continúa existiendo?” Y cuando se habla de un *colectivo* -pensemos nuevamente en el ejemplo que nos compete: *la escuela*- Weber quería significar un resultado estructurado de acciones sociales de individuos mediadas por fuerzas normativas. Y entendemos que finalmente este autor dio importancia a estos colectivos considerando que a través de ellos se podría dar una explicación causal del modo en que proceden las acciones de los individuos.

Poco tiempo después de la publicación del ensayo de Weber, Alfred Schütz (*La construcción significativa del mundo social*) sería uno de los pensadores de la filosofía contemporánea de tendencia fenomenológica que plantearía nuevas ideas y críticas a la teoría de la acción social, pues para él las dificultades para explicar y comprender los modos y formas de acceso a la subjetividad del otro seguía siendo una reflexión fundamental de las ciencias sociales -y un debate clásico de la antropología.

Schütz tomó a Weber como uno de sus puntos de referencia rescatando varias de las ideas adelantadas por éste. Para comenzar adoptó el fundamento metodológico -que por lo pronto yo también comparto- que dice que las ciencias sociales deben abstenerse de formular juicios de valor y ser más bien una descripción-comprensión de la acción social. Reconoció la gran realización de Weber al definir “la tarea de la sociología no como especulación metafísica sino como descripción simple y cuidadosa de la vida social” (Schütz 1993:35). También coincide con Weber al afirmar que “la función esencial de la ciencia social es ser comprensiva, es decir, comprender el significado subjetivo de la acción social” (Schütz 1993:17).

Sin embargo Schütz hace algunas críticas al trabajo de Weber considerando básicamente que “pese a la impresión que produce el concepto de sociología comprensiva de Weber, se basa en una serie de supuestos tácitos” (Schütz 1993:37), para finalmente complementar la teoría de la acción social dando un fundamento fenomenológico a la sociología comprensiva a través de la *teoría del significado* que encontró en Husserl y en Bergson. Empero, antes de exponer algunas de las nuevas ideas que aportó Schütz, debo detallar sobre las críticas que él hizo al trabajo de Weber -aquellas que nos interesan en este momento.

Para empezar, el análisis poco profundo de Weber -cuando por ejemplo deja implícitos análisis básicos como el significado de atribuir un significado a una acción- y su presuposición de que el significado es idéntico al motivo de la acción fueron unas de las mayores críticas. Schütz también advirtió que el significado estaba separado básicamente en dos tipos, pues aquel que el investigador da a las vivencias del otro no podía ser exactamente el mismo que el significado que les da el otro cuando procede a interpretarlas –diferencia no observada por Weber- (Schütz 1993:VII) y a partir de eso encontró que existen varios niveles de significado. Otra de las críticas fundamentales se dirigió a la reducción que hizo Weber de todas las formas sociales a la conducta individual, y a partir de este punto Schütz plantó nuevas cuestiones de importancia como: ¿es la sociedad anterior al individuo o existe el individuo y las organizaciones colectivas sociales son abstracciones o funciones de las conductas de los individuos?

Esta cuestión que planteó Schütz nos introduce al complejo de nuevas ideas que el mismo autor aportó en su filosofía de la acción social. Para empezar su trabajo trató de determinar la naturaleza precisa del *fenómeno del significado*. Para esto profundizó en la noción de *significado subjetivo* de Weber diciendo que éste es un término que simplemente denota una actitud manifiesta exhibida por la otra persona que no explica por qué la otra persona exhibe esa actitud, es decir que no se revela de forma directa ningún significado subjetivo, pues lo que se percibe físicamente es un estado objetivo (Schütz 1993:53). Así, para Schütz la observación no da la respuesta del significado subjetivo –idea a la que me acojo de acuerdo a la metodología del presente trabajo-, pues mediante la observación no se puede determinar si el actor cree en lo que hace, por eso hay que observar primero pero luego ubicar la conducta en un contexto más amplio. Por eso, a parte de la observación hay que derivar datos de otras fuentes –como veremos en el trabajo de campo realizado sobre el sentido de la escuela. Además, la *comprensión motivacional* (o comprensión del significado para Weber) requiere de un conocimiento del pasado y futuro del actor para hallar un contexto significativo en el cual ubicar las acciones y determinar si estas resultan adecuadas a dicho contexto significativo (Schütz 1993:56).

Para Schütz el motivo no da una explicación del significado, pues el actor conoce de antemano el significado antes de preguntarse por el motivo de la acción. La persona sabe *qué es* antes de saber *para qué* o *por qué* lo hace. Igualmente, volviendo a la pregunta fundamental que plantea

Schütz, el *significado* se constituye como un fenómeno *ínter subjetivo* que no solo atiende a las vivencias de consciencia que se tienen mientras la acción está en curso sino que también atiende a las vivencias futuras y pasadas (Schütz 1993:57).

Volviendo al *significado*, Schütz dijo que “el problema del significado es un problema temporal”, pues tiene que ver con una consciencia temporal, de una duración, donde el significado de las vivencias de una persona se constituye para ella a medida que las va vivenciando (Schütz 1993:42). Y para poder comprender este concepto Schütz advirtió de la necesidad de mirar con profundidad nociones como la de *acción*, la cual puso en tela de juicio comenzando por decir que la acción es significativa para el que actúa, distinguiendo así la *acción* de la *conducta*. Aquí es importante mencionar que Schütz no solo distinguió acción de conducta sino que también lo hizo respecto al acto proyectado y el acto cumplido. Para él la no distinción entre estos dos últimos fue lo que llevó a Weber a confundir el significado de la acción con sus motivos.

Con estas bases Schütz llegó a la conclusión de que la *acción* es “1) una vivencia 2) que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad espontánea del sujeto, y 3) distinguida de todas las otras vivencias por un Acto peculiar de la atención”, y por lo tanto, la acción en sí misma es un complejo de significados (Schütz 1993:243-244). Aquí arguyó que el significado es un modo especial en que el sujeto atiende a su vivencia; es ésta la que eleva la experiencia al nivel de acción. Y el significado de una vivencia se reduce a un “giro de la atención hacia una vivencia ya transcurrida, en el curso del cual ésta última se extrae de la corriente de la consciencia e identifica como una vivencia constituida de tal o cual manera y no de otra” (Schütz 1993:243).

Para Martin Hollis, varias décadas más tarde, el *significado* de la acción oscila entre lo que se intenta consciente e individualmente a lo que es comúnmente significativo y que con frecuencia no es intencionado y se deriva de las ideas compartidas y las reglas de la vida social que son ejecutadas por actores que significan algo por medio de ellas (Hollis 1998:20). En este sentido acogeré una de las ideas de Hollis donde ve a los individuos como actores en un juego donde las estructuras se leen desde una perspectiva interpretativa. Es decir que veré las prácticas sociales como los movimientos dentro de un juego que solo tienen *sentido* dentro de reglas.

Viendo el mundo social como un juego, es decir desde la comprensión, Hollis dice que las reglas de dicho juego constriñen a los jugadores pero también los capacitan para procurar sus propios fines, es decir que los jugadores hacen su propia historia pero sin condiciones escogidas enteramente por ellos (Hollis 1998:21).

Hollis menciona 4 *clases de significado*: 1) el significado que tienen las acciones humanas cuando encarnan intenciones, emociones, razones, influencias y valores; 2) lo que el actor significa respecto a la acción –estas dos primeras clases de significado están relacionadas con la distinción entre lo que las palabras significan y lo que las personas quieren significar con ellas³; 3) el significado de las expectativas normativas: las creencias, las religiones, los valores, lo ético y lo sagrado; y 4) el significado que depende del modelo de mundo que esté en la mente de los actores (Hollis 1998:159).

Hollis dice que para llegar al significado de las acciones se necesita de la interpretación de los actores. Pero ¿cómo saber lo que hay en otras mentes? Esto nos lleva al problema filosófico de la doble hermenéutica (Hollis 1998:162): la interpretación de una interpretación, problema que ya había sido puesto en la mesa por Weber.

Para abordar este problema de la doble hermenéutica, Hollis comienza por advertir que hay que tener en cuenta dos aspectos del significado de la acción: el significado subjetivo (lo que el actor quiere significar con ello) y el significado ínter subjetivo (lo que significa la acción). Ante esto plantea la cuestión de si las intenciones individuales son previas a las a las lecturas compartidas o si las intenciones solo son posibles porque las reglas del juego son públicas – cuestión similar a la que años antes se planteaba Schütz. Para Hollis desde la comprensión interpretativa hay que considerar ambas posibilidades (Hollis 1998:164), en palabras suyas dice que “comprender la acción desde dentro” como diría el imperativo hermenéutico, implica desde dentro de las mentes de cada uno de los individuos o desde dentro de las reglas que otorgan significado.

³ Aquí es notable la relación íntima que existe entre acción, pensamiento y lenguaje. Sin embargo es el momento de advertir que la presente monografía no entrará a leer el campo del lenguaje pues se ocupará de las acciones y el pensamiento.

Para Hollis existen *reglas de dos clases*: constitutivas y regulativas. Las primeras crean el juego definiendo sus propósitos, sus jugadas legítimas y las facultades de sus piezas. Las segundas gobiernan la elección entre las jugadas legítimas (Hollis 1998:168). En últimas esta es una idea que Hollis toma de Wittgenstein que dice que para comprender las acciones hay que comprender el contexto más amplio y ver cómo las ideas colectivas de más alcance contribuyen al sentido de cómo actuar en situaciones particulares, y para comprender la conducta hay que observar la cotidianidad de la institución como expresión de las reglas que otorgan significado a sus relaciones. Hollis concluye entonces que las instituciones son la encarnación de significados colectivos –pensar en lo que implica indagar sobre el sentido de la escuela.

Partiendo de estas ideas Hollis dice que metodológicamente la *comprensión* consiste en identificar las reglas constitutivas y regulativas, exponer las expectativas normativas asociadas a ellas y comprender la acción como el hacer lo que se espera en una situación estructurada por reglas, lo cual es una combinación de la acción racional y tradicional (acciones identificadas por Weber). De esta manera –dice Hollis- sabremos lo que hay en otras mentes identificando sus reglas consuetudinarias y significados compartidos (Hollis 1998:175-176). Sin embargo en este punto Hollis aclara que los actores no son “presas de las normas” como parece hasta el momento, y que por el contrario ellos negocian y renegocian estas mientras se encuentran sujetos a las exigencias de la vida social.

Hollis introduce una nueva cuestión: ¿Cuál es entonces el papel a desempeñar por los sujetos? Y al respecto dice que los papeles son reglas internas de cada institución a las que están sujetos los individuos y que por lo tanto entrañan más que predicciones (Hollis 1998:181). Los papeles en este sentido están ligados a la posición social, son típicamente institucionales y son desempeñados por actores reemplazables. De esta manera la identidad social podrá ser compartida por individuos que participen de los mismos papeles, a pesar de que sean diferentes personas. Y por el propósito de las ciencias sociales de generalizar, solo los individuos típicos serán relevantes en este caso, aunque los casos aislados y poco comunes nos dan información complementaria.

Teniendo en cuenta lo anterior hay que entender que las acciones no solo dependen del contexto normativo sino también de los deseos del individuo que a su vez dependen de las aspiraciones como personas socializadas y socialmente ubicadas (Hollis 1998:203). En definitiva las acciones son jugadas en un juego, motivadas por sus significados y por ende una parte del trabajo consiste en reconstruir las reglas acatadas para descubrir el significado de la acción, saber lo que hace el agente y por qué lo hace.

Recapitulando las nociones presentadas voy a concentrarme en la manera en que usaré la noción de *sentido* y en el próximo capítulo comenzaré por aplicar este conjunto de conceptos de manera relacional con la *escuela*. Así, de acuerdo con las ideas de estos tres autores concluyo lo siguiente:

Una de las tareas fundamentales de las ciencias sociales es la *interpretación*. Esta se define como una acción intencional racionalmente orientada que alcanza la *comprensión* que a su vez se define como el entendimiento interpretativo del sentido o los sentidos. El *sentido* es a su vez una interpretación de la relación entre la actividad de la acción (acción social si pensamos en el caso de la escuela) y el significado subjetivo e ínter subjetivo de la acción. Es decir que interpretar el *sentido* es interpretar una interpretación.

Ahora desglosemos la noción de sentido: la *acción*, que en sí depende del contexto normativo y de los deseos del individuo que a su vez dependen de las aspiraciones como personas socialmente ubicadas, se define como aquella vivencia que está guiada por un plan o proyecto que surge de la actividad espontánea del sujeto y que es en sí misma un complejo de significados generados por los actores que la ejecutan. *Acción social* es entonces aquella vivencia en la que el significado que a ella atribuye el o los actores entraña una relación con respecto a la vivencia de otra u otras personas, y en la que tal relación determina el modo en que procede dicha acción y como tal, la acción social puede estar relacionada con el pasado, el presente o con la conducta futura anticipada de otras personas. Los *tipos posibles de acción social* son entonces los mismos que definió Weber (Ver p. 13).

El significado es una de las categorías aplicables al mundo social que como hemos podido notar distingue a las ciencias sociales. Existen varios niveles de significado y clases de significado (Ver p. 18), por ejemplo el significado que el investigador da a las vivencias del otro es un nivel de significado diferente a aquel que se da cuando es quien ejecuta la acción, o sea el otro, el mismo que interpreta el significado. Pero para el caso que nos compete, el *significado* de la acción que hace un individuo cuando interpreta la acción que ejecutó es el que nos interesa reconocer. Dicho significado lo tomaré como un modo especial en que el sujeto atiende a su acción, que se constituye como un fenómeno subjetivo e ínter subjetivo que no solo atiende a las vivencias de consciencia que se tienen mientras la acción está en curso sino que también atiende a las vivencias futuras y pasadas, y además oscila entre lo que se intenta consciente e individualmente y lo que es comúnmente significativo y que con frecuencia no es intencionado y se deriva de las ideas compartidas y las reglas de la vida social. En últimas se debe tener en cuenta que este significado puede ser consciente únicamente cuando se reflexiona sobre las acciones ejecutadas por el actor mismo.

A partir de las definiciones de acción, acción social y significado que he acogido en esta monografía, teniendo en cuenta que el sentido es la interpretación de la relación de estos factores, se hace necesario hacer una pequeña referencia sobre la combinación implícita del holismo metodológico con el individualismo –pues como hemos debido notar hace parte fundamental de las definiciones- donde se concibe a los individuos como actores que desempeñan papeles y cuya conducta está gobernada por reglas. Es decir que al interpretar las vivencias y los significados necesitare referirme al individuo como un actor que desempeña un papel de acuerdo al contexto y a las reglas que definen ese contexto y al tiempo dirigen –hasta cierto punto- la conducta del individuo.

De acuerdo con esto también es importante hablar del *colectivo* como resultado estructurado de acciones sociales de individuos mediadas por fuerzas normativas y darle la importancia que le dio Weber al suponer que a través de la interpretación de éstos avanzamos en el proceso de comprensión del modo en que se significan y adquieren sentido las acciones de los individuos.

Teniendo en cuenta lo anterior hemos llegado a la conclusión de que para interpretar y luego comprender el sentido es necesario 1) tomar varios casos de la vida cotidiana para poder

comprobar dicha interpretación, 2) aplicar la observación y otras técnicas para producir la información necesaria en busca de la interpretación de los significados y los sentidos, 3) comprender la acción como el hacer lo que se espera en una situación estructurada por reglas, 3) identificar las reglas constitutivas y regulativas del contexto, 4) identificar los significados de la acción, y 5) ubicar dichos significados en un contexto más amplio empezando por conocer el pasado y el futuro de los actores en cuestión para luego ubicarlos en el complejo normativo de la actividad en cuestión.

Para terminar debo recordar que la acción está influida por una variedad de significados y que las personas no siempre son conscientes del significado de sus propias acciones o palabras. Y más allá de esto “el significado de la acción alcanza el nivel de la consciencia solo de vez en cuando: donde muchos se comportan de igual modo, pocos son quienes consiguen esa consciencia” (Weber 1984:37). Sin embargo en este punto Hollis aclara que los actores no son “presas de las normas” como parece hasta el momento, y que por el contrario ellos negocian y renegocian estas mientras se encuentran sujetos a las exigencias de la vida social. Es decir que el presente trabajo tendrá por ahora dos tareas primordiales: buscar conseguir la consciencia de los significados a través de la reflexión y tener presente que los actores modifican constantemente las mismas normas a las que son sometidos.

EL SENTIDO DE LA ESCUELA EN EL PORTAL DEL SOL

Al buscar comprender los sentidos de la escuela⁴ es necesario *interpretar*, según lo dicho en el capítulo anterior, la relación entre asistir a dicha institución y el significado que da quien asiste a la escuela o quien quiere que otro asista a la escuela –como el padre de familia con su hijo- y el significado para el conjunto de actores sobre la misma acción. En este capítulo, voy a interpretar la interpretación que hacen algunos padres de familia y estudiantes de 9º del colegio Portal del Sol sobre asistir a la escuela y el significado de esta acción.

Como ya lo he mencionado, *asistir* a la escuela será tomado como la *acción* de este problema y como tal depende de: 1) los deseos del estudiante o el padre de familia –en este caso- y 2) un contexto normativo, por ejemplo las leyes que dictan el derecho a la educación. En el presente capítulo me centraré en el primer término del que depende la acción, para en el siguiente mostrar cómo estos deseos del actor se relacionan con las características socioeconómicas e históricas del individuo -pues estos deseos a su vez dependen de las aspiraciones que dichos actores tienen como personas socialmente ubicadas- y también cómo el significado de asistir a la escuela está anclado al contexto normativo de la educación, particularmente a las leyes que dictan el derecho a la misma.

⁴ *Escuela* es la palabra asignada generalmente a la institución donde los niños se educan. Sin embargo en Bogotá actualmente a las instituciones educativas distritales donde se encuentran todos los niveles de la educación básica y media (preescolar-11º) se les llama popularmente colegio y por eso usaré indistintamente estas dos palabras.

Así, estas acciones –la del estudiante que asiste al colegio y la del padre que inscribe y por lo general apoya y financia la ida de su hijo al colegio- que dependen de estos dos factores son la misma cosa en cuanto acciones: una vivencia que está guiada por un plan o un proyecto y que es en sí misma un complejo de significados generados por los actores que la ejecutan. Podría pensarse en este momento que es más consciente la acción que realiza el padre de familia que la que realiza el estudiante, en cuanto asistir a la escuela, pues se podría pensar que un joven de cerca de 14 años no tiene tal plan o proyecto, pero ya veremos cómo un estudiante de 9° ha asimilado los significados y las normas en torno a la asistencia al colegio y participa de las ideas compartidas y valores sociales y advertiremos qué efectos tiene esto en la generación de sentidos.

No hay que olvidar que asistir al colegio o permitir y fomentar que un joven asista al colegio es además una *acción social* ya que los significados que atribuyen a esta acción los padres y estudiantes, entrañan una relación con respecto a la vivencia de otra u otras personas y tal relación determina el modo en que procede dicha acción. Esto tiene que ver con el hecho de que esta acción participe de la clasificación de los tipos posibles de acción social que planteaba Weber: racional en cuanto a su fin, en el sentido de usar los medios “apropiados” a un fin determinado; racional en cuanto a sus valores, en el sentido de constituir un intento de realización de un valor ascendente y tradicional, ya que podría verse como la expresión de la costumbre establecida. Es decir que el significado de asistir al colegio o permitir y fomentar que un joven asista al colegio es una relación entre la vivencia de aquellos que ejecutan la acción y la vivencia de otra u otras personas en la medida que dicha vivencia 1) es una expresión de una costumbre establecida culturalmente y como tal un grupo de individuos asiste en una época de su vida conjuntamente a la escuela -basado en una disposición social y política propia de las últimas generaciones que dice que todos los individuos de la sociedad tienen *derecho* de asistir a la escuela a una edad determinada; y 2) va tras unos fines determinados que se pueden concebir generalmente como fines sociales, es decir que dos actores con características sociales similares pueden tener los mismos fines y por ende usar los mismos medios –por ejemplo asistir a la escuela para el ascenso social o para establecer relaciones sociales específicas.

Como hemos debido notar, el *significado* de esta acción, que genera el padre y el estudiante al interpretar dicha acción que ejecutó, es lo que nos interesa reconocer. Dicho *significado* lo conseguiré hallando el modo especial en que estos actores atienden a esta acción, que se constituye como un fenómeno ínter subjetivo y que no solo atiende a las vivencias de consciencia y como tal oscila entre lo que se intenta consciente e individualmente y lo que es comúnmente significativo y que con frecuencia no es intencionado y se deriva de las ideas compartidas y las reglas de la vida social, sino que también atiende a las vivencias futuras y pasadas de la sociedad y del individuo. Esto hace necesario aplicar algunas técnicas de investigación específicas para hallar el modo en que estos actores atienden a la acción de asistir al colegio o permitir que otro asista partiendo de tener en cuenta que el significado en algunos casos será consciente únicamente cuando se reflexione sobre las acciones ejecutadas por el actor mismo⁵.

En este contexto, tampoco hay que olvidar que la idea de colegio como *colectivo* por su característica de resultado estructurado de acciones sociales de individuos mediadas por fuerzas normativas es importante en esta investigación porque a través de la interpretación del colegio avanzamos en el proceso de comprensión del modo en que se significan y adquieren sentido la asistencia a una institución educativa –en este caso al Portal del Sol- y el fomento de la misma por parte de los padres. Sin embargo, esta mirada sobre los fundamentos normativos de la escuela, como ya lo he mencionado, serán abordados de manera específica en el capítulo siguiente.

Finalmente, teniendo en cuenta lo escrito en el capítulo pasado, para interpretar y luego comprender el sentido de la escuela para los actores enunciados es necesario 1) tomar varios casos de la vida cotidiana para poder comprobar dicha interpretación, 2) aplicar en principio la observación y luego otras técnicas para identificar los significados y los sentidos de la acción para los actores que la ejecutan -teniendo siempre presente que los significados y los sentidos no siempre son conscientes-, 3) comprender la acción de asistir a la escuela como una vivencia que depende de los deseos del estudiante o el padre de familia y como el hacer lo que se espera en una situación estructurada por reglas en un contexto determinado, 4) en ese sentido ubicar

⁵ Estas técnicas de investigación ya fueron justificadas en la introducción de la presente monografía.

los significados de la acción en un contexto más amplio empezando por conocer el entorno social –donde además se ubica el pasado y el futuro- de los actores en cuestión para luego ubicarlos en el complejo normativo de la actividad en cuestión, para finalmente 7) interpretar y comprender como investigadora el sentido de asistir a la escuela.

Así, en lo que sigue de este capítulo el lector encontrará un recorrido sobre los significados de asistir al colegio -y los deseos del actor como individuo socialmente ubicado- hallados en campo.

Sobre las técnicas aplicadas

Mi trabajo de campo en busca de los objetivos planteados se basó en cuatro técnicas de investigación social específicas, expuestas ya en la introducción de la presente monografía, de las cuales se hará un pequeño relato más detallado para cada una de ellas a continuación.

La primera de estas técnicas fue una serie de talleres que se realizaron tanto con los estudiantes como con algunos padres de familia. En este caso haré énfasis sobre los 2 talleres realizados con los estudiantes de 9º -uno por jornada- y un taller que se realizó con un grupo de padres de familia de estudiantes de diferentes grados⁶.

Con estos talleres se buscó hacer una reflexión sobre los sentidos y sinsentidos del colegio en general para estos actores –teniendo en cuenta como ya lo he repetido varias veces que el significado puede ser consciente únicamente cuando se reflexiona sobre las acciones ejecutadas por el actor mismo- y los anclajes que los anima a la cotidianidad escolar y sus horizontes futuros, por lo cual se preguntó directamente a los actores -pero con otras palabras- sobre cómo interpretaban el significado de la escuela. Estos talleres se convirtieron para efectos de

⁶ En el trabajo de campo de un proyecto de investigación antropológica se realizan múltiples actividades y sin embargo al final se registran en el documento resultante solo algunas de ellas, pues no en todas se produce la información necesaria sobre el tema que se está trabajando. Por eso solo en la memoria del investigador, en sus notas de campo, diarios u otro tipo de documentos, quedan consignadas estas actividades, sucesos o reflexiones. En el caso de esta investigación también se realizaron algunos talleres con docentes y con estudiantes de otros grados, pero por cuestiones de extensión y pertinencia me limitaré a narrar y analizar únicamente los 3 talleres mencionados. Por supuesto que estos talleres han sido utilizados en otros documentos y con otros fines –por ejemplo para la elaboración del PEI del Colegio Portal del Sol.

esta investigación en la primera interpretación del significado de quienes ejecutan la acción de asistir al colegio⁷.

Como se puede notar, en esta parte de la monografía se introduce una nueva noción, la noción de *sinsentido*. Esta hace referencia a aquellas cosas que no deberían pasar en la escuela de acuerdo a los fundamentos, principios y objetivos de esta institución. Este concepto será útil porque complementará la información sobre cómo interpretan los actores mismos los sentidos del colegio —particularmente en el último capítulo.

Taller con estudiantes

Con los estudiantes de 9º se realizaron un par de talleres para indagar y reflexionar sobre los sentidos y sinsentidos de la escuela. Los talleres se hicieron en el aula y horario de clase de cada grupo. Allí estuvimos presentes el profesor Carlos Miñana del Programa RED, un auxiliar de investigación del Proyecto de Colegios de Excelencia, los cerca de 40 estudiantes por cada curso —en cada jornada hay un solo curso de 9º- y yo. La actividad se grabó en audio y en video. Los dos talleres se realizaron con la misma dinámica pero los resultados variaron de acuerdo al grupo.

Los talleres se dividían en tres partes. La primera consistía en una exposición a manera de reflexión realizada por el profesor Miñana, en la que él comentaba a los estudiantes sobre los problemas de la escuela en el contexto actual. El profesor habló sobre la crisis por la que pasa la escuela en tiempos en los que ésta se mueve con el día a día, pues la cotidianidad y los problemas que surgen a diario consumen todo el tiempo sin dejar espacio para planear. Esta parte del taller buscaba generar cuestionamientos y reflexiones en los estudiantes, animar al clímax en el debate de la última parte del taller. Seguido de esto, entramos a la segunda parte del taller, en la cual se le pidió a los estudiantes que escribieran en unas fichas las razones por las cuales habría que mantener las escuelas del país abiertas y en otras fichas las razones por las cuales habría que cerrar las escuelas (esto correspondería a los sentidos y sinsentidos de la escuela respectivamente).

⁷ Estos talleres se hicieron de manera conjunta con el Proyecto de colegios de excelencia de la Secretaría de educación y por eso no solo en el diseño y aplicación de la actividad sino que en las sistematizaciones realizadas aportaron de manera activa los integrantes de este grupo de trabajo.

En total fueron escritas 110 fichas –47 en el grupo de la jornada mañana y 63 en el grupo de la jornada tarde–, en las que encontramos 69 sinsentidos y 72 sentidos de la escuela (algunas fichas contenían más de una idea). De las 31 fichas de los sinsentidos escritos por los estudiantes de la jornada tarde –las otras 23 del total de 54 correspondían a los sinsentidos escritos por los estudiantes de la jornada mañana–, solamente dos decían por qué se debían cerrar las escuelas, tres en vez de argumentar los sinsentidos de la escuela explicaban los sentidos y el resto decía qué cambios debería tener la escuela. El total de las fichas de los sinsentidos escritas por los estudiantes de la jornada mañana argumentaban por qué se debía cerrar las escuelas⁸.

La tercera y última parte del taller consistió en hacer una actividad grupal de representación en la que tres estudiantes defendían la escuela (abogados), otros tres estudiantes atacaban la escuela (fiscales), dos estudiantes eran los jueces que dictarían la sentencia a la institución, y el resto de jóvenes eran el público, el jurado y los testigos en el juicio.

Taller con padres

Con los padres de familia también se realizó un taller buscando los sentidos y sinsentidos de la escuela. A este taller, que se realizó en la biblioteca de la sede B del colegio La Libertad, asistieron cerca de 25 padres y madres de familia de estudiantes de diferentes grados. Los talleristas fuimos un profesor del Programa RED y yo. La dinámica de este taller fue muy similar a la de los talleres con los estudiantes:

Esta constaba de tres partes. La primera parte, al igual que en los talleres con estudiantes, consistió en una exposición realizada por el profesor Miñana, en la cual se planteaba a los

⁸ Es interesante observar cómo se encuentran resultados tan distantes en grupos de estudiantes tan similares. En un primer momento con los resultados de los estudiantes de la jornada tarde me atreví a pensar que la información mostraba que para los estudiantes es imposible pensar un mundo sin escuela y por eso no se atrevían a escribir sobre las razones para cerrarlas. Esto sería una fuente valiosa de información sobre la naturalización de la escuela. Sin embargo al observar los resultados de los estudiantes de la jornada mañana creo que la manera en la que se desarrolló cada taller, de una u otra manera influyó en la respuesta que dieron los estudiantes. Entonces ¿hasta qué punto el investigador y su manera de pensar interviene en la información que se produce? Creo que obviamente como investigadores de diversas maneras imprimimos nuestro sello en la investigación realizada, lo importante y un primer paso es reconocerlo para hacerlo explícito.

padres la crisis por la que pasa la escuela en la actualidad. Luego de esta reflexión inicial se comenzó con la segunda parte del taller, la cual consistió en un trabajo individual en el cual los padres debían escribir en unas fichas azules las razones que ellos tenían para apoyar una situación imaginaria en la que se cerrarían las escuelas (esto correspondería a los sinsentidos del colegio), y en unas fichas amarillas debían consignar las razones para mantener abiertas las escuelas (esto correspondería a los sentidos de la escuela). En la tercera y última parte del taller el grupo debía dividirse en dos subgrupos, uno de los cuales representaría las ideas en contra de la escuela para tratar de convencer al otro grupo de que había que cerrar las escuelas, y el otro subgrupo debía defender a las escuelas con los argumentos consignados en las fichas amarillas. La intención de este trabajo era que los padres encontraran los argumentos más sólidos a favor o en contra de la escuela, los pusieran sobre la mesa y los discutieran en público, de esta manera daríamos una mirada general a los sentidos y sinsentidos de la escuela para estos sujetos. En otras palabras la idea era conocer las ideas individuales de la escuela, confrontarlas y complementarlas con las ideas grupales y conocer los argumentos de los diferentes pensamientos.

En estas actividades surgieron varias ideas sobre los significados, sentidos y sinsentidos del colegio, las cuales más adelante serán analizadas en relación con las otras técnicas de producción de información. Los resultados de los talleres fueron consignados en Excel y Word (Ver anexo 2).

La segunda técnica aplicada que referiré a continuación, que además es una de las más populares en campo en antropología, fue la observación. Esta se realizó de manera ocasional a lo largo de un par de meses principalmente en los espacios abiertos del colegio. Estas observaciones que realicé me ayudaban día a día a comprender el funcionamiento de la escuela y a familiarizarme con la comunidad escolar. Aunque no todo lo que uno observa es consignado, este ejercicio me permitió conocer los espacios y las relaciones entre individuos. Por eso, solo algunas situaciones fueron consignadas en la medida en que se consideraron pertinentes para mi investigación.

La mayor parte del tiempo que estuve en campo estaba realizando actividades para el Proyecto de colegios de excelencia, sin embargo yo aproveché cada momento en el colegio para pensar en las diferentes situaciones cotidianas y lo que éstas me decían sobre el sentido de la escuela. Cuando entré a campo mi proyecto de grado aún no tenía unos fundamentos teóricos y mucho menos metodológicos muy claros, sin embargo poco a poco fue tomando forma y sentido mi investigación.

Como el Proyecto de colegios de excelencia implicaba un interés de parte de la comunidad educativa por nuestra presencia en sus instalaciones y también un trabajo constante con directivos, docentes, estudiantes y padres, poco a poco fui ganando la confianza de las personas de esa comunidad que me veían deambular varias veces a la semana por el colegio.

En mis primeras visitas el colegio estaba recientemente constituido como una sede del colegio la Libertad y funcionaba en unas casetas prefabricadas donde en 25 aulas pegadas una tras otra en tres hileras separadas por un angosto pasillo, recibían clases los estudiantes de 3° a 9°. Estas condiciones tan precarias para esta comunidad, pues no había mucho espacio donde estar en los tiempos de receso y en las horas de clase se hacían los estudiantes y docentes en el pequeño espacio sin ventilación y donde lo único que cabía de más era el ruido de afuera, permitieron que yo pudiera observar muy de cerca las diferentes actividades realizadas en el colegio, pues con solo andar unos pasos ya podía ver a un grupo de trabajo diferente.

Sin embargo una falta de claridad sobre el proyecto de grado que empezaba a realizar hizo que yo tardara un par de meses en entrar en confianza y en adquirir los conocimientos para aplicar otro tipo de técnicas etnográficas. Así, este tiempo en el que realicé principalmente observaciones y mantuve algunas conversaciones con diferentes actores del colegio y del entorno, me sirvió para encontrar actividades cotidianas en las que las conversaciones hacían énfasis sobre el sentido del colegio. Los días de entrega de notas del primer semestre fueron días que produjeron información muy valiosa ya que allí se reúnen tanto padres como estudiantes y se presentan situaciones conflictivas y de confrontación en las que salen a flote los significados del colegio para los actores en cuestión.

La tercera técnica aplicada fue una encuesta realizada a 217 estudiantes del Portal del Sol, de la cual obtuve información fundamental sobre los sentidos del colegio y también sobre las características socioeconómicas de la población –información que se detallará en el próximo capítulo. (Ver anexo 5)

En busca de profundizar sobre los deseos de los actores que impulsan a la acción y sobre el contexto pasado y futuro de los mismos y buscando comenzar a ubicar la acción en un contexto más amplio, la última técnica consiste en 4 entrevistas realizadas a tres hombres y una mujer estudiantes de 9° de ambas jornadas. Los criterios para escoger a los entrevistados fueron los siguientes: un(a) estudiante que resaltara por su colaboración, participación y calificaciones en el colegio; un(a) estudiante que se considerara problemático(a) por su comportamiento dentro de la institución y que además asistiera regularmente a esta; un(a) estudiante que no se considerara problemático(a) dentro de la institución pero que fallara a esta regularmente a esta y un(a) estudiante que hubiera manifestado no querer seguir asistiendo al colegio. En principio consideraba que estos cuatro tipos de jóvenes abrirían un poco la visión que tenía hasta el momento sobre los sentidos de la escuela. También buscaba con estas entrevistas reconocer que hay múltiples significados y condiciones particulares que van formando los sentidos del colegio.

Sin embargo, estos cuatro perfiles de estudiantes que yo deseaba entrevistar variaron un poco en la medida en que supe que no se encontraban tan bien diferenciados los actores y con todas las condiciones requeridas. Para comenzar, lo primero que noté fue que había varios estudiantes que resaltaban por su colaboración, participación y calificaciones altas. Sin embargo este tipo de estudiantes eran siempre mujeres, de aquí salió la primera estudiante que entrevisté. Estudiantes problemáticos dentro de la institución también había varios en las dos jornadas, y a diferencia del primer tipo, este se caracteriza porque la mayoría son hombres. De este grupo de estudiantes se escogieron al azar dos hombres para ser entrevistados. Del tercer tipo de estudiantes que yo quería entrevistar me encontré con que no existía en ninguna de las jornadas algún estudiante que fallara regularmente al colegio, por eso no fue posible entrevistar a alguien de este tipo. Finalmente solo había un caso para ese entonces de un estudiante hombre que había manifestado recientemente no querer seguir estudiando; con él, por

supuesto, conseguí una entrevista. Las cuatro entrevistas se realizaron en el mismo lugar y giraron alrededor de preguntas muy similares. Cada una duró cerca de 45 minutos.

Hallazgos de la investigación

De acuerdo con la información obtenida a partir de las cuatro técnicas se hallaron dos focos importantes desde donde se articulan los diferentes significados y sentidos típicos de la escuela interpretados por los estudiantes y padres con los que se trabajó. Aparte de estos dos focos de análisis al final de este capítulo se hará un recorrido por aquellos sentidos atípicos y por otros tipos de análisis que, aunque no serán el centro de atención de esta monografía, hay necesidad de nombrarlos⁹.

El primer foco es aquel que centra la asistencia al colegio como una acción social racionalmente orientada, en otras palabras se concibe como un medio que se dirige a la consecución de un fin, esto quiere decir que el sentido de la escuela se relaciona con las vivencias a futuro. El segundo foco, mucho menos frecuente, es aquel que encuentra como significado o sentido de la escuela el bienestar presente. Y el último nivel de análisis tratará sobre la escuela sin sentido, los diferentes puntos de vista por género y por jornada de estudio.

La escuela como bienestar futuro

En general, tanto el grupo de estudiantes como el grupo de padres de familia interpretan que el sentido de la escuela es algo externo a las características propias de la institución misma, es decir que hablan a nivel general no particularizando sobre el Portal del Sol¹⁰. Esta cuestión

⁹ Los focos y las categorías en que se ubicaron los sentidos son una clasificación que surgió de agrupar las ideas expresadas por los mismos actores en forma inductiva, no tiene fuentes teóricas explícitas, pues surgieron únicamente de la información producida en campo.

¹⁰ Es interesante ver que estos actores encuentran los sentidos de la escuela fuera de esta, mientras que cuando se les pregunta sobre lo que no tiene sentido en la escuela piensan inmediatamente en las características propias del colegio. Sería importante indagar hasta qué punto se pueden desligar estas características internas con las expectativas externas y a futuro. Podría afirmarse que aunque para ellos esa relación existe, esta no es lo fundamental, pues ya veremos cómo ellos expresan que lo imprescindible es el título otorgado al culminar los estudios de pregrado.

externa además tiene que ver con el valor a futuro que para ellos traerá el haber cursado y culminado los 9 niveles de educación básica o los 11 grados incluyendo la media. Esta importancia a futuro a su vez se divide en otros focos que para este caso serían los sentidos subjetivos de cada actor.

Por ejemplo uno de los grandes sentidos de la escuela es la institución que proporciona un bienestar futuro para los mismos estudiantes. Esta categoría se alimenta de las siguientes ideas argumentadas tanto por padres como por estudiantes: *tener buenas actividades en el futuro, salir adelante, estudiar una carrera profesional en la universidad, tener futuro, proyectarse, ser alguien en la vida, sustento para hacer algo en la vida, poderse sostener, ser personas establecidas, tener un futuro productivo, ser grandes personajes, salir preparados para la vida, tener un mejor estilo de vida, defenderse en la vida*, etc. Sin embargo hay que aclarar que para los padres y madres de familia este bienestar futuro para el estudiante mismo no fue el sentido primordial de la escuela expresado en sus argumentos, pues para ellos este sentido ocupaba un segundo lugar –en las siguientes líneas veremos cuál es el sentido de la escuela expresado por los padres de familia en mayores ocasiones.

Por ahora voy a profundizar sobre este primer sentido de la escuela como institución que proporciona un bienestar futuro para los mismos estudiantes refiriéndonos a algunas inferencias de los actores entrevistados: *“Yo estudio porque quiero tener mejores trabajos, buenos puestos, estar bien arreglado, bien vestido, tener mi carro o una moto... una casa elegante, una mujer exótica”* dice uno de los estudiantes entrevistado. Al respecto en otra situación comenta otro joven: *“Yo creo que ir al colegio es importante porque nos da el diploma... mi mamá ha tenido problemas para encontrar trabajo porque no acabó el bachillerato, por eso ahora está validando los sábados”*. Esto nos demuestra varias cosas: primero que el título es fundamental –como lo mencioné en líneas pasadas-, pues a través de él se puede acceder a un “buen” puesto laboral, donde «bueno» significa bien remunerado. Esto nos introduce al segundo punto que es que el paso por el colegio es una puerta abierta a futuro a la posibilidad de tener buenos ingresos. Para estos jóvenes el bienestar económico es importante: *“Yo quiero poder ayudar a mis papás, estar bien arreglada, bien vestida”* dice una estudiante. En la encuesta realizada a estudiantes el mayor porcentaje de las respuestas de los estudiantes de 9º a la pregunta de ¿por qué razón viene al colegio? lo obtuvo aquella que decía: porque cuando salga puedo conseguir un buen empleo (32%). Asistir a la escuela se convierte entonces no solo en una acción racional en cuanto a su fin, en el sentido de usar los

medios apropiados a un fin determinado sino también es racional en cuanto a sus valores, en el sentido de constituir un intento de realización de un valor ascendente, pues para los estudiantes asistir a la escuela es un primer paso en su búsqueda de valores principalmente materiales: carro, casa, ropa, nevera, etc. El conocimiento y lo espiritual pasa a otro plano.

La misma encuesta nos muestra otro punto fundamental que hasta ahora no hemos nombrado: el paso por el colegio se concibe como la manera de poder acceder a carreras profesionales —el tercer puesto por mayor frecuencia en la misma pregunta fue *es un requisito para ingresar a la universidad*.¹¹ Una joven entrevistada comentaba que “*la mayoría de mis compañeros viene por el diploma, unos quieren terminar bachillerato y trabajar, otros quieren estudiar... ser policías, soldados...*”. Pero hasta qué punto el acceder a estudios superiores no es al tiempo otro medio para el mismo fin de obtener satisfacción material?

Entrando a otro nivel de análisis, vemos que estos sentidos de la escuela que podrían interpretarse como institución base del ascenso o la movilidad social explican en parte la competencia que hay entre los estudiantes y que es muy importante para los padres de familia y es base de la normatividad de la escuela:

[Día de entrega de notas. Reunión de padres de familia y docente director de grupo. Padres de familia se muestran molestos con la profesora]

-Padre de familia: mi hija me comentó que todos sus compañeros perdían sociales” [Dice en tono fuerte y en voz alta dirigiéndose a la directora de grupo que además dicta sociales]

-La docente responde: me da mucha pena... si no puede dialogar...

-Madre de familia: mi hija pierde sociales. Le toca hacer trabajos en grupo... y ella no va a perder porque los demás perdieron. Ella nunca había perdido materias y ahora pierde 7.

Por favor déjemela trabajar sola. [La madre de familia sale del salón disgustada]

¹¹ Ya que la encuesta se realizó a estudiantes de los niveles 4, 7 y 9, hay que resaltar que al cruzar los resultados de las respuestas a esta pregunta con el grado de cada estudiante se encontraron variaciones importantes. Por ejemplo el 25% del total de encuestados respondieron que van al colegio porque es un requisito para ingresar a la universidad, sin embargo viendo en detalle esta respuesta encontramos que la gran mayoría de estudiantes que pensaban eso eran los que cursaban 4° y en un porcentaje mucho menor los de 9°. Incluso un número más alto de estudiantes de 9° manifestó que iba al colegio por que lo obligaban y no porque fuera un requisito para ingresar a la universidad. (Ver anexo 1)

-Otra madre de familia: él hace todos los días las tareas y le va muy mal. En matemáticas me dijo un poco de mentiras... y entonces se fue.

-Docente: Él le toca hacer las tareas solito y entonces las hace a medias.

-Madre de familia: pero él no pide ayuda. Él estaba súper bien el año pasado pero bajó del puesto 12 al 20... Profe le pido que cuando él no traiga las tareas me escriba una nota, con eso no se le sale de las manos.

-Otra madre: mi hijo también ha bajado mucho.

[Más tarde en el patio frente a la coordinación]

-Madre de familia dirigiéndose a coordinadora académica: yo voy a ir a la Secretaría de Educación para cambiar a mi hijo de colegio... Yo estoy todo el tiempo encima de mi hijo porque como docente me hago sentir... yo tomo las riendas de la casa. ¿Cómo es posible que el año pasado Yeison¹² era terrible y nunca me salió con una I? Yo como mamá estoy súper sentida con Yeison Javier... no vuelvo a poner de mi parte.

-Madre de familia dirigiéndose a una estudiante compañera de su hijo: yo le digo a Cristian que responda por el estudio, que el resto vale culo... que deje de ser tan morrongo ¿cierto?

A través de estos pasajes podemos anotar algunas cosas importantes:

Pese a que, como ya veremos, el aprender o adquirir conocimientos es uno de los sentidos más importantes interpretado por los diferentes actores de esta institución, cuando hay un espacio para dar cuenta de lo realizado en un periodo de tiempo en la escuela lo que menos interesa es lo aprendido, lo significativo es entonces la competencia, los logros, las calificaciones, lograr metas sin importar los medios. Los padres también están pensando en el futuro de sus hijos y eso implica competencia presente, resultados hoy.

Otro punto que hay que resaltar antes de pasar al siguiente sentido, tiene que ver con la idea que reflejaban los padres de familia sobre la importancia de la relación entre individuos, el adquirir valores, aprender lo correcto socialmente –que también profundizaremos más adelante. Estos pequeños pasajes nos están diciendo sobre eso que no hay una relación de

¹² Los nombres reales de las personas han sido cambiados.

respeto y diálogo entre padres, docentes y estudiantes. Los padres de familia dicen palabras y frases ofensivas porque sus hijos no obtuvieron la calificación que ellos deseaban, sin embargo se refleja de manera implícita que los padres no han acompañado el proceso que llevan sus hijos en el colegio, no obstante esperan los mejores resultados. Además, la idea de compartir y socializar –que también es el cuarto sentido de la escuela y que más adelante será detallado- que los padres esperan que se cumpla en el colegio, también se ve truncada cuando la madre siente que por hacer ejercicios en grupo su hija no ha alcanzado los logros estipulados en el boletín y prohíbe a la docente realizar este tipo de actividad con su hija. Aquí podemos ver claramente que algunos de estos sentidos son más importantes y se llevan por encima a otros sin pensar que en últimas son relacionales –el bienestar futuro implica aprender a relacionarse socialmente. Y esto a su vez qué puede decirnos sobre los valores sociales: que estos son ¿pasar una evaluación?, ¿obtener una calificación alta? Esto amplía nuestra mirada sobre los sentidos de la escuela: un nuevo sentido de la escuela es el reconocimiento social presente que adquiere quien en un primer momento llega a la escuela y aún más quien finaliza satisfactoriamente su paso por ella (con un buen desempeño: buenas calificaciones y pocos problemas de relaciones interpersonales) completando todos los ciclos y finalmente quien obtiene mejores calificaciones. En últimas aquí se refuerza el sentido manifestado por algunos estudiantes donde es aquel papel que contiene unos números consignados tras un nombre, que entregan a cada estudiante al finalizar los periodos académicos, el medio tras el fin del bienestar futuro –y reconocimiento presente. Recordemos a la estudiante encuestada: “*la mayoría de mis compañeros viene por el diploma...*”.

Siguiendo nuestro camino encontramos que otro punto de mucha importancia, que sacó a flote la encuesta, es que la razón por la que los estudiantes manifestaron venir al colegio está relacionada directamente con el nivel educativo del padre. Para los casos en que el padre había realizado estudios universitarios, los estudiantes en un 47% respondieron que van al colegio porque es un requisito para ingresar a la universidad. Por el contrario, para el caso de los estudiantes cuyos padres solo habían llegado a la primaria, estos respondieron solo en un 16% que asisten al colegio porque es un requisito para ingresar a la universidad. Para este segundo caso la respuesta más popular (28%) fue: me formo como persona y ciudadano. En el caso de los estudiantes cuyos padres asistieron a la universidad, la razón de asistir a la escuela porque me formo como persona y ciudadano no fue una opción de respuesta (0%). Esto explica mi

interés primario en relacionar los sentidos de la escuela para los padres con los sentidos de la escuela para los estudiantes.

A su vez la idea de la escuela como requisito para ingresar a la universidad se relaciona con el segundo sentido más nombrado por los estudiantes –tercero más nombrado por los padres de familia: el sentido de la escuela es aprender o adquirir conocimiento. Pero aprender qué, o para qué, lo podemos comenzar a entender a través de este pasaje:

[En un pasillo un padre de familia habla con su hija]

-Padre de familia: qué cosas tan sencillas y usted no las puede hacer... Esto es una herramienta para el *futuro* de ustedes... cómo es posible que se saque una E en castellano, la materia más fácil, en gestión empresarial S, eso no sirve para nada... Nosotros no somos colombianos, somos norteamericanos porque este país le pertenece a estados Unidos y ¿usted se saca E en lenguas castellanas? Entienda que acá lo que sirve de algo es el inglés.

Nuevamente nos encontramos en este ciclo vicioso. Es decir que para algunos padres de familia es importante aprender aquellas materias que de manera subjetiva se consideran fundamentales en el desempeño *futuro* del estudiante. Por ejemplo para este padre de familia es importante que su hija aprenda inglés y no castellano o gestión empresarial, sin embargo surge una cuestión: ¿por qué inscribir a un joven en el colegio solo para aprender inglés? ¿No sería mejor en ese caso inscribir al hijo en un instituto especializado en ese idioma? Probablemente el hecho de que la educación se conciba como un derecho de los niños y una obligación de los adultos y la creencia de que el título posibilita mejores ingresos a futuro lleva a que este padre inscriba a su hija en el colegio; además, probablemente la falta de recursos o de iniciativa hace que este padre considere que en este colegio distrital su hija aprenderá inglés.

Para la estudiante entrevistada aprender es importante porque “*uno se siente mal si se enfrenta a alguien y no sabe*”. Esta frase cierra lo que he querido mostrar hasta el momento: hay dos grandes sentidos sobre los que gira la escuela: el bienestar futuro que brinda mayores posibilidades materiales y el reconocimiento social, el cual no implica necesariamente bienes materiales.

Pero además, las materias del currículo no son lo único que los estudiantes vienen a aprender, pues ellos mismos hablaron en el taller sobre la importancia de *aprender valores, aprender a respetar, aprender lo bueno*, etc. Y este aprendizaje de valores nos introduce en el tercer sentido de este foco que tiene la escuela para estos actores –segundo sentido más nombrado por los padres de familia- dentro de los sentidos enfocados a futuro: el sentido de la escuela es formar en valores.

Pero ¿qué quiere decir formar en valores para estos actores? Para ellos esta categoría hace referencia a *aprender a ser responsables consigo mismo y honestos, ser personas de bien, ser responsables con los demás*, etc. Esto me recuerda que en algún párrafo pasado yo advertí sobre el hecho de que los estudiantes de 9° ya han asimilado los significados y las normas *compartidas* en torno a la asistencia al colegio, pues en una de las entrevistas un joven comentaba que “*las normas son buenas porque a pesar de que uno no se acostumbra fácil... yo he tenido un cambio re grande, antes era diferente... era más caspa*”. Es decir que tanto para los estudiantes como para los padres el colegio juega un papel de reformatorio que *complementa la educación recibida en casa* en la medida que los jóvenes *comparten y socializan*.

Esto último es la siguiente categoría, uno de los sentidos de la escuela manifestado por padres y estudiantes: *la escuela sirve para relacionarnos con otras personas, aprender a convivir con las demás personas, compartir e intercambiar*. Este sentido de la escuela puede entenderse también dentro del foco de la escuela como bienestar presente pero por ahora me interesa hacer énfasis sobre el sentido de la escuela como espacio en el que los estudiantes aprenden a afrontar situaciones en el futuro a partir de la *sociabilidad* presente: “*la escuela es importante porque inserta al estudiante a la sociedad al darles la capacidad de ayudar a otros, al formarlos en valores, al darles la posibilidad de compartir y socializar*”.¹³

Adquirir la capacidad de ayudar a otros también es uno de los sentidos importantes que la escuela cumple a futuro. Para el 9% de los padres de familia y para el 12% de los estudiantes de 9° con los que se trabajó en el taller la escuela tiene sentido en cuanto da la posibilidad de dar buenas condiciones de vida a la familia de la persona que asiste a la escuela, construye ciudad,

¹³ Sería muy interesante profundizar sobre esta idea que tienen los padres y los estudiantes donde reconocen al individuo como un ser no social que necesita reformarse para poder ingresar a la sociedad.

construye nación, da futuro a los hijos. Es decir que el sentido de la escuela se inscribe en un marco social y no individual.

Al respecto, los estudiantes entrevistados fueron explícitos al comentar que para ellos la escuela tenía sentido en cuanto les daba la posibilidad de ayudar en un futuro a sus familiares (padres, hijos, hermanos, etc.):

[Comenta uno de los estudiantes en una entrevista]

- mi hermano se graduó y entró al ejército... él vive en Barranquilla con su mujer y un hijo y como es policía le ha ido bien y ayuda a mi mamá... con eso compró la lavadora... ahora hizo un préstamo y le va a mandar a mi mamá una plata para que ella ya no tenga que trabajar más... mi mamá trabaja hasta este mes porque con esa plata va a montar un negocio en la casa, no sé de qué pero va a montar un negocio.

La escuela como bienestar presente

La escuela como bienestar presente es mucho menos importante para los actores con los que se trabajó. Sin embargo a partir de la información obtenida podemos hablar de dos grandes sentidos de asistir a la escuela como acción ubicada en el presente mismo. Uno de estos sentidos fue expresado únicamente por los estudiantes y el otro en su mayoría por los padres y madres de familia.

Así, el primer sentido identificado es el de la escuela como *lugar para pasar el rato*. Al respecto algunos estudiantes comentan que la escuela es importante porque allí se puede *conocer gente, distraerse, hablar con los amigos*.

El otro sentido de la escuela como bienestar presente es aquel que manifiestan principalmente los padres como *institución que mantiene a los niños ocupados mientras los padres trabajan*. Al respecto los padres comentaban que *los niños no están haciendo nada en la casa* y por eso la escuela juega un papel fundamental *para evitar que estén desocupados tanto tiempo y no se mueran de tedio en la casa todo el día*. Así mismo algunos estudiantes comentaban que la escuela tiene sentido en cuanto *evita que los niños se vuelvan gamines, viciosos e ignorantes y que no se queden los niños en la casa sin hacer nada*.

Esto también puede considerarse como un sentido social de la escuela en cuanto ésta como institución social “colabora” con la convivencia al retener jóvenes diariamente en un espacio vigilado y cerrado. La escuela “ayuda” a que la sociedad funcione como se quiere al reducir el número de adolescentes en las calles. Los mismos jóvenes en ese sentido, al considerar las normas del colegio como “*buenas*” están diciendo que ellos necesitan de la escuela para aprender a comportarse en sociedad, para reconocer las normas sociales.

Finalmente me parece importante mencionar en este subtema un sentido del que hice alusión en el aparte pasado: la escuela como institución es importante en el presente porque da *reconocimiento* a los estudiantes y a los padres mismos. Es decir que es socialmente importante decir que se está estudiando, decir que se tienen buenas notas o que el hijo obtiene buenas calificaciones, hablar sobre la institución en que se estudia, etc. Esto por supuesto tiene que ver con terceros factores, es decir que por ejemplo el obtener buenas notas no da reconocimiento porque sí, sino por lo que implica la situación en sí: oportunidades de becas, trabajos, etc.

Otros niveles de análisis

Teniendo en cuenta que la acción es en sí misma un complejo de significados y que estos se relacionan con el contexto social –incluido pasado y futuro- del actor, es lógico encontrar e importante mencionar aquellas casos muy particulares que refieran experiencias y pensamientos poco típicos con contenidos importantes. Así, terminaré el presente capítulo con dos niveles de análisis –a los cuales daré una mirada muy general- alternos a los focos principales: la comparación de los sentidos de la escuela de acuerdo a las jornadas escolares y al género y los sinsentidos del colegio para los actores en cuestión. Para esto me basaré principalmente en los talleres y las entrevistas.

Para comenzar, encontré que en general los argumentos planteados por los estudiantes de la jornada mañana y los de la jornada tarde fueron los mismos y en proporciones semejantes, sin embargo se podría resaltar que los sentidos de *la escuela de brindar bienestar a la sociedad y como bienestar futuro para la familia del estudiante*, fueron ideas arrojadas exclusivamente por los jóvenes de la jornada tarde. Esto además se reafirmó en las entrevistas cuando la estudiante de la jornada tarde fue la única que expresó el interés de ayudar a sus padres en el futuro. Sobre los

sentidos de la escuela expresados por género de la misma manera en general no hay gran diferencia. Sin embargo podríamos resaltar que el sentido de la escuela de brindar bienestar a la sociedad en un 75% fue argumentado por mujeres. Es decir que este último sentido fue expresado en su mayoría por estudiantes mujeres de la jornada tarde.

Por otro lado sobre los sinsentidos de la escuela encontré, como ya había mencionado anteriormente, que los estudiantes y los padres y madres de familia frecuentemente plantean problemas particulares a partir de su propia experiencia en el Portal del Sol. En el caso de los estudiantes, el 38% de 69 ideas que arrojaron argumentan que el mayor sinsentido de la escuela son los malos profesores. En esta categoría incluimos aquellas ideas que decían que los docentes: *son muy esclavizantes, son muy pocos, enseñan mal, son muy radicales, tienen pocos métodos, no saben explicar, tratan mal a los estudiantes, son poco exigentes, son poco comprensivos, son groseros, son morbosos, la montan, son irrespetuosos, son poco colaboradores, son poco amigables, no tienen temáticas bien desarrolladas y no tienen suficiente conocimiento para dictar clases*, entre otras. Este sinsentido reafirma el sentido de la escuela de adquirir conocimientos y formar en valores principalmente.

Otros sinsentidos expresados de manera individual por los estudiantes de la jornada mañana en el taller fueron: la delincuencia y/o violencia en el colegio (22%), la mala educación (10%), el mal comportamiento de los estudiantes (9%), la falta de autoridad y de acciones para resolver conflictos (6%), las malas condiciones del plantel (4.5%), mala comunicación y falta de didáctica (3% c/u).

A partir de esto encontré que al contrario del caso de los sentidos, en los sinsentidos se hallan grandes diferencias en las respuestas de acuerdo a las jornadas. Para nombrar las más importantes podemos decir que: 1) casi la mitad de los sinsentidos para los estudiantes de la jornada tarde corresponde a la categoría de malos profesores mientras para la jornada de la mañana los malos profesores es una cuarta parte del total de los sinsentidos –el mismo 25% que para ellos representa la violencia y/o delincuencia en la escuela; 2) para los jóvenes de la tarde el comportamiento de los mismos estudiantes es un sinsentido importante, mientras solo una persona de la mañana encontró que el comportamiento de sus estudiantes es un sinsentido de la escuela. Finalmente, 3) el 12.5% de las ideas de la mañana aludían a la falta de autoridad y de acciones para resolver conflictos, tema que no fue mencionado en la tarde. Sobre la

diferencia de género por respuestas vemos que los sinsentidos en general son los mismos y en proporciones similares para los hombres que para las mujeres. A pesar de que los sentidos y significados de la escuela en su mayoría provienen de ideas compartidas y reglas de la vida social, las características individuales y los casos particulares también desempeñan un papel primordial.

Cuando los sinsentidos de la escuela se llevaron al debate entre los estudiantes en la segunda parte del taller, se dieron tres grandes argumentos para cerrar las escuelas: la violencia en el colegio, la mala educación (donde incluían los malos profesores, el Decreto 230¹⁴, y de manera especial la falta de aplicación de lo que aprenden en el colegio a la vida cotidiana –argumento no encontrado en las fichas) y las malas condiciones del plantel (incluida la inseguridad del sector). Esto nuevamente refirma los sentidos de la escuela de lugar para aprender y para entablar relaciones sociales.

A estos argumentos en contra de la escuela que habían sido expresados individualmente a partir de un primer nivel de reflexión, en un segundo nivel de análisis el conjunto de estudiantes respondió lo siguiente: sobre la violencia en resumen dijeron que “*el porte de armas, drogas, peleas de bachillerato no es suficiente [para cerrar las escuelas], no tiene que ver culpa con el colegio sino con el gobierno*”; sobre la mala educación dijeron que la culpa en general era de las políticas del gobierno, pero que a pesar de los problemas del colegio, este era un lugar privilegiado para aprender, socializar y mantener a los estudiantes controlados; finalmente a la manifestación del mal estado del plantel fueron indiferentes arguyendo que lo importante eran los procesos internos¹⁵. En resumen los estudiantes que hacían el papel de jueces dijeron que aunque no era bueno cerrar la escuela, ésta debía tener unos cambios importantes. Con esto estoy tratando de enfatizar que la escuela se ha naturalizado tanto para los padres como para los estudiantes –

¹⁴ El Decreto 230 de 2002 dicta las normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los estudiantes. Sobre la promoción de los estudiantes dice que “los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% del total de los educandos que finalicen el año escolar en la institución educativa”.

¹⁵ Esta respuesta sobre la importancia del plantel educativo puede responder al hecho de que para el momento en que se realizó el taller, aunque los estudiantes se encontraban recibiendo clases en unas casetas prefabricadas en malas condiciones, ellos sabían que en pocos meses (3 o 4) estrenarían colegio con instalaciones muy modernas y cómodas. De haber sido una situación en la que no se previera un cambio próximo, quizá la respuesta de los estudiantes sobre el valor de la planta física habría sido diferente.

como lo veremos más detalladamente en el último capítulo. Ellos hallan una respuesta lógica y externa a los problemas de la escuela.

Así mismo, en el caso de la jornada tarde los argumentos en contra de la escuela en la segunda parte del taller giraron en torno a los malos profesores y la mala educación –nuevamente reafirmando los sentidos de la relación con el otro y el aprendizaje. Además, a pesar de que en los argumentos manifestados individualmente por los estudiantes de la jornada tarde no se mencionó, también discutieron sobre las malas instalaciones, sobre la escuela como espacio propicio para aprender vicios y finalmente dijeron que en la casa aprenden lo necesario. Las respuestas de algunos estudiantes al argumento de los malos profesores fue que el comportamiento y los problemas de los docentes están relacionados directamente con el comportamiento de los estudiantes; a la mala educación respondieron que la escuela es importante porque da herramientas para la construcción de futuro; sobre las instalaciones inadecuadas, la respuesta fue la misma que se produjo en la jornada mañana: lo que importa son los procesos internos de la escuela; finalmente sobre la idea de que la escuela es innecesaria, respondieron que en realidad la escuela es el complemento de lo que se aprende en casa.

Así, en general encontré que la actividad grupal fue un complemento de la actividad individual, pues surgieron relaciones entre ideas (los malos profesores corresponden al comportamiento de los estudiantes o la mala educación tiene que ver directamente con las políticas del gobierno) y argumentos nuevos (lo que se aprende en la escuela no se aplica en la vida cotidiana) que dan base a los sentidos de la escuela planteados de manera individual por cada estudiante en un primer momento de reflexión. Además, en esta actividad grupal se refuerza el gran valor que tiene la escuela para los estudiantes y salen a flote nuevos elementos que giran alrededor de la escuela -por ejemplo el papel de la familia y del gobierno.

Por otro lado, en el taller de padres encontré que inicialmente había una negativa de parte de ellos a escribir ideas que apoyaran el cierre imaginario de la escuela –mostrando que para ellos la escuela también tiene un gran valor, se ha naturalizado-, sin embargo la dinámica procedió de acuerdo a lo planeado y finalmente surgieron ideas sobre los sinsentidos de la escuela.

Así, en las fichas sobre los sinsentidos de la escuela los padres de familia arrojaron las siguientes ideas: el 35.5% de los argumentos en contra de la escuela se dirigían hacia los procesos que tienen que ver con lo académico dentro del mismo colegio: desorden en procesos institucionales y/o pérdida de clase, mala calidad de la educación, educación poco exigente, falta de didáctica, falta incentivar al estudiante y falta de participación de los docentes. Con un porcentaje similar el 31% de las ideas dan cuenta del sinsentido de otro tipo de procesos internos del colegio que no tienen que ver con lo académico: inseguridad, pérdida de respeto y/o estatus docente, falta de participación de algunos actores, violencia en la escuela y descuido en la presentación personal del estudiante. Y por último el 19% de las ideas correspondían a elementos externos al colegio: el problema está dentro de las familias o en su comportamiento con la escuela, legislación poco adecuada y pocas posibilidades de futuro del estudiante.

En el debate que se realizó en la segunda parte de este taller, los padres de familia que asumieron un papel en contra de la escuela repitieron algunos de los argumentos escritos en las fichas y discutieron sobre 3 ideas que para ellos son fundamentales y que necesitan solución prioritaria: hay que buscar maneras de motivar a los estudiante, hay que trabajar más a nivel de familia, hay que buscar una manera de solucionar el perjuicio que causan las leyes de la educación en el país (nuevamente se refieren al decreto 230). Finalmente añadieron las siguientes ideas a modo de sugerencias: 1) existe la necesidad de integrar a los estudiantes, los padres de familia y los profesores y 2) hay que generar talleres donde se motive y/o se le diga al padre de familia la forma adecuada de cómo educar a sus hijos.

En conclusión podemos notar que los sinsentidos de la escuela nos dan una pista del sentido de la misma. Es decir que cuando los padres o los estudiantes por ejemplo se quejan de los maestros, de los compañeros, etc., están orientando el sentido de la escuela en la correcta relación entre individuos. Además, los argumentos que nacieron de la actividad grupal y los sinsentidos también reforzaron el sentido de la escuela como lugar en donde se aprende.

Como resultado general de los hallazgos en campo encontramos que los sentidos de la escuela tal cual se plantea aquí contienen un significado que atiende principalmente a las vivencias futuras, pues para los estudiantes y los padres el sentido de la escuela está en el bienestar

ulterior que el paso por ésta trae consigo. En segundo lugar está el significado del colegio como una vivencia presente, donde el pasar el rato y tener un lugar donde mantener diariamente a los niños es el centro del sentido. Casi en el mismo nivel del sentido del colegio como bienestar futuro podemos ubicar el sentido de la escuela como proporción de reconocimiento social por participar de una actividad con prestigio y aceptación.

Además hay que anotar que para los estudiantes, padres y madres de familia es difícil pensar una sociedad donde no exista la escuela, para ellos fue muy complicado pensar en los sinsentidos del colegio a pesar de que a diario se quejan de muchas cosas que ocurren en esta institución. Estos actores han naturalizado la escuela.

Sin embargo, como hemos podido ver a través de la información que encontramos a partir de las cuatro técnicas aplicadas, aunque en general los significados se derivan de ideas compartidas de reglas de la vida social, los padres y los estudiantes han puesto el énfasis en diferentes sentidos de la escuela. Por ejemplo para los padres el sentido de la escuela atiende a una vivencia que en general está relacionada con la naturaleza misma de la acción social: la relación con el otro. Además, esa relación con el otro, que para ellos es el sentido de la escuela, es una relación que debe estar marcada por las normas de lo que se considera correcto socialmente.

En general vemos que los significados de la escuela se derivan de las ideas compartidas comúnmente significantes y las reglas de la vida social. Es decir que todos entienden y reflejan la regla social que dice que quien no asista a la escuela no logrará o difícilmente conseguirá los valorespreciados socialmente –dinero, conocimiento, poder, relaciones, etc. En este sentido se entiende el significado interpretado por los actores como racionalmente orientado es decir que la acción en sí es un medio que va tras fin superior. Sin embargo estos actores dejan claro que la escuela como medio tiene grandes problemas que truncan su fin, problemas que laten a diario y necesitan urgente alivio.

Sin embargo, el asistir al colegio como acción social tiene sentido ya que para estos actores es fundamental la relación que obligatoriamente se forja en la escuela entre individuos que viven en sociedad y que necesitan unos de otros: el sentido de la escuela es dispar problemas sociales, bienestar para la sociedad, bienestar futuro para la familia del estudiante, etc. Por esto,

un sinsentido encontrado frecuentemente es el de la mala convivencia, la mala relación entre actores, el maltrato entre individuos.

Finalmente la condición educativa y el capital cultural de los padres de familia están muy relacionados con las expectativas y los significados que tiene la escuela para cada estudiante. La escuela principalmente es un medio para diferentes fines y esos últimos quizá tienen que ver con las condiciones laborales, académicas y económicas de los padres de familia. Así mismo, más allá de esto los sentidos de la escuela se relacionan íntimamente con el conjunto de características sociales e individuales –no solo las condiciones académicas del padre de familia– de la población y por eso es importante entrar a mirar el contexto social y normativo que enmarca estas interpretaciones sobre los sentidos de la escuela.

CONTEXTO SOCIAL Y NORMATIVO DEL PORTAL DEL SOL

Teniendo presente que la *acción* de *asistir* a la escuela depende de un contexto normativo y de los deseos del estudiante o el padre de familia -deseos que a su vez dependen de las aspiraciones que estos actores tienen como personas socialmente ubicadas-; que el *significado* de esta acción oscila entre lo que se intenta consciente e individualmente, lo que es comúnmente significativo y que con frecuencia no es intencionado y se deriva de las ideas compartidas y las reglas de la vida social, y también atiende a las vivencias futuras y pasadas de la sociedad y del individuo; que el *sentido* de la escuela es una interpretación de la relación entre la actividad de esta acción social y el significado que dan quienes ejecutan la acción a la misma; y teniendo en cuenta que en el capítulo anterior me centré en el segundo término del que depende la acción sin explicar dónde se ubican socialmente los actores, a continuación cerraré el ciclo de la interpretación del sentido de la escuela, mostrando cómo el significado de la escuela expresado por estos actores se relaciona con las características individuales y del entorno social de ellos mismos, y exponiendo cómo la acción no solo depende de los deseos de los individuos – expresados en el capítulo anterior- sino que también está anclada al contexto normativo de la educación –basándome en el *derecho a la educación*.

De esta manera el presente capítulo está dividido en dos partes. La primera es una caracterización del entorno espacial, social e individual que se hizo a través de un trabajo con

los docentes del Portal del Sol¹⁶, la encuesta y las entrevistas a los estudiantes, y la segunda parte tratará el tema de la normatividad de la educación centrándose en el *derecho* a ésta, presente en la constitución nacional de Colombia y en la normativa del mundo “occidental”.

Bosa, El Recreo y el Portal del Sol

Partiendo de entender que “los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos sociales, las marcas epocales, las biografías sociales y las experiencias subjetivas crean nuevos escenarios de sentido” (Duschatzky 1998:4) y por eso el barrio como espacio de identificación, como morada de memoria que configura los nuevos escenarios de sentido, se convierte en lugar antropológico por excelencia, en esta primera parte daré una mirada general sobre las problemáticas socioeconómicas de Bosa y la inserción de Metrovivienda en dicha localidad – localidad y barrio dentro de los cuales se inscribe el colegio Portal del Sol-, asumiendo que los sentidos de la escuela interpretados por los estudiantes y padres nacen de su cotidianidad, de la realidad social en que se inscriben. Luego haré un reconocimiento de las características espaciales, históricas, poblacionales, ambientales y organizativas de la Ciudadela el Recreo – entorno inmediato del Portal del Sol- teniendo en cuenta que a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes se estableció que cerca del 50% de ellos habitan en este barrio, y relacionando frecuentemente estas características con los sentidos planteados por los actores.

En los comienzos de la alcaldía de Luis Eduardo Garzón (2004), la localidad de Bosa fue una de las declaradas en emergencia social. Entre las muchas problemáticas que confluyen allí, se menciona frecuentemente la gran cantidad de población desplazada que recibe, el abuso, maltrato y abandono a niños, mujeres y adultos mayores. De esta manera, podríamos nombrar una larga lista de problemáticas que se originan en la pobreza, junto a los potenciales y la riqueza cultural como parte de las características propias de esta localidad. Las dificultades por

¹⁶ En el proceso de investigación y en la aplicación del Proyecto Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá, se conformó con algunos docentes del Portal un grupo de trabajo para realizar una caracterización del entorno del colegio. Este grupo se dividió en subgrupos que investigaron sobre diferentes temas del entorno: ambiente, salud, población, historia, economía, educación, etc. El trabajo de los docentes fue dirigido por mí y se realizó produciendo información a través de encuestas, recorridos barriales, entrevistas, conversaciones informales, lecturas de mapas, planos, documentos, etc. Parte de esta información se registró en el presente capítulo.

las que pasa y ha pasado esta población explica parcialmente la ilusión, la expectativa que expresan los jóvenes cuando el colegio es fundamental en su proyecto de vida, cuando la educación se dibuja como el primer paso hacia un futuro diferente.

Estas problemáticas características, que como tal se encuentran a lo largo y ancho de Bosa, reflejan que esta localidad, a pesar de tener historias de vida y de poblamiento muy diferentes, en general tiene una población con características socioeconómicas muy similares. Por ejemplo, casi toda la localidad es estrato socioeconómico 2 y 1 (Ver anexo 3). Sin embargo, aunque encontramos esta similitud desde lo socioeconómico, la localidad desde lo espacial presenta barrios antiguos (p.e. Bosa centro), barrios de autoconstrucción legales e ilegales, veredas y zonas rurales¹⁷, y nuevas zonas de poblamiento organizado (Proyecto Metrovivienda: Ciudadela Campo Verde -7.189 viviendas-, Ciudadela El Recreo -12.513 viviendas en 32 manzanas- y Ciudadela El Porvenir 13.319 viviendas). Además, distribuidos a lo largo de la localidad se han asentado sectores formales e informales de comercio y núcleos industriales.

En la UPZ Tintal Sur¹⁸, unidad que cuenta tanto con espacios de vivienda informales, urbanizaciones planeadas, zona de comercio y zona rural, está ubicado el Portal del Sol en la parcela Puerta del Sol - Vizcaya. El colegio se encuentra geográficamente en una manzana de lotes vacíos y casas de autoconstrucción y a su alrededor se halla principalmente la Ciudadela el Recreo (Ver anexo 4), de donde proviene gran parte de los estudiantes.

A primera vista esta ciudadela es una zona de vivienda planeada que favorece a su población por sus vías pavimentadas, sus ciclo rutas, sus espacios organizados, etc., que está ubicada

¹⁷ El proceso de urbanización de Bosa ha reducido las zonas pobladas por campesinos e indígenas, que conservan su carácter rural a las “veredas” de San Bernardino y San José. En estas se encuentran parcelas dedicadas a la actividad agrícola, en especial al cultivo de hortalizas. Sin embargo, el Plan de ordenamiento territorial (POT) no contempla la zona rural de esta localidad, pues está destinada a suplir necesidades habitacionales con viviendas de interés social en un futuro próximo. Así, este POT ha eliminado todo pulmón verde en esta zona de Bogotá, quedando reducido al parque metropolitano Gibraltar localizado entre la ciudadela el Porvenir y la Localidad de Kennedy, parque que por ahora solo está en proyecto.

¹⁸ Según el POT Bosa cuenta con 5 Unidades de Planeación Zonal (UPZ): UPZ 49 Apogeo, UPZ 84 Occidental, UPZ 85 Central, UPZ 86 Porvenir y UPZ 87 Tintal. Las primeras tres concentran el mayor número de población y son las de mayor desarrollo urbano, mientras las otras dos recientemente entran en la dinámica del poblamiento, tras ser consideradas por el POT como urbanizables, dejando su tradicional rasgo propio de las parcelas y las haciendas ganaderas.

entre antiguos barrios de autoconstrucción donde aparentemente se reúnen las mayores problemáticas sociales de la localidad. Sin embargo, como lo he venido planteando, se está comenzando a reconocer que estas diferencias urbanísticas entre construcciones planeadas y no planeadas, no van más allá de lo espacial, pues de puerta hacia adentro la población de Metrovivienda tiene similares dificultades y características socioeconómicas con la población que habita en los barrios de autoconstrucción de Bosa. Pero ¿cómo se insertó Metrovivienda dentro de estos espacios de construcción informal, cuáles son sus características espaciales y poblacionales?

Ante la expansión desordenada de la ciudad y la necesidad de atender la creciente demanda de vivienda el distrito creó en 1998 Metrovivienda como una empresa industrial y comercial que ofrece tierra a constructores privados y organizaciones populares de vivienda para la construcción de vivienda de interés social. Esta empresa además de conseguir las tierras, realizar los proyectos y adelantar los trámites legales para la construcción de las viviendas, guía a las familias respecto a las diferentes modalidades a las que pueden aplicar para acceder a una vivienda de acuerdo a sus propias necesidades y particularidades económicas. Con este objetivo, presta asesoría financiera para la consecución de los recursos (a través de ahorro, crédito o micro crédito) y tiene la capacidad de asignar subsidios adicionales a población vulnerable como el *Subsidio Familiar de Vivienda* para personas en situación de desplazamiento y el *Valor Único de Reconocimiento* para familias en situación de alto riesgo.

El primer proyecto habitacional de esta empresa fue la Ciudadela el Recreo, la cual con un potencial actual de 12.513 unidades de vivienda, entregó las primeras casas en el año 2001. Actualmente siguen en construcción algunos conjuntos de casas y algunos edificios de apartamentos. Podemos deducir entonces que las primeras familias que llegaron a vivir a la ciudadela llevan solo 6 años de habitar allí¹⁹ y que diariamente siguen llegando familias a este barrio y así mismo niños a los colegios cercanos. Esto además explica que la IED Portal del Sol sea una institución creada recientemente (en el 2006 fue creada como sede C del colegio La

¹⁹ Según la encuesta aplicada a los estudiantes, más del 50% de ellos llevan menos de 3 años viviendo en su actual hogar.

Libertad) a partir de las necesidades generadas por la llegada de estas masas poblacionales²⁰. Este también es un indicador de que en un alto porcentaje los padres de los estudiantes son propietarios de la casa en la que viven, lo cual se reitera con la encuesta aplicada a los estudiantes que mostró que en más del 70% de los casos los padres del estudiante son propietarios de su casa. Hay que tener presente que estas familias, que como veremos más adelante son en su mayoría nucleares, con sus casas nuevas y generalmente propias, vecinos nuevos, colegio nuevo, etc., dan un sentido particular a la escuela. La mayoría de ellas están esperanzadas, creen en un futuro mejor, creen ciegamente en la escuela.

La ciudadela actualmente cuenta con tres comedores comunitarios, tres colegios distritales, jardines infantiles, espacios de recreación, lugares comerciales, vías pavimentadas y redes viales en las que funcionan más de 30 rutas de servicio público de diferentes tipos que garantizan un fácil acceso. También disfruta de vías peatonales²¹, ciclo rutas que conectan a toda la ciudadela, parque principal lineal dotado de zonas verdes, juegos infantiles, canchas de fútbol y baloncesto y pista para practicar atletismo y el primer Centro Hábitat de la ciudad²². Además existen varias zonas verdes y amplios corredores peatonales con sillas para el ocio. Sin embargo la población de la ciudadela comenta que los espacios recreativos son insuficientes para la cantidad de niños y jóvenes que allí habitan, pues estas familias se caracterizan además porque en casi todas ellas hay menores de edad.

En fin, estos diferentes espacios que van más allá de ser solo eso y los diferentes servicios que se encuentran en la ciudadela, tienen que ver con el hecho de que los jóvenes creen unas redes de amistades que superan los límites de la escuela, pues los mismos compañeros de estudio son

²⁰ Es importante mencionar aquí que según información ubicada en la página Web de metrovivienda, la mayor cantidad de familias que llega al centro hábitat solicitando algún servicio para la obtención de vivienda proviene de la localidad de Bosa (en un 27.5% de los casos), y de la localidad de Kennedy (en un 17.1% de los casos), representando así casi la mitad (44.6%) del número total de visitantes, lo que nos demuestra que la mayoría de habitantes actuales de este barrio provienen de un entorno muy próximo.

²¹ La encuesta aplicada a los estudiantes del Portal del Sol muestra que el 88% de los estudiantes llega al colegio caminando.

²² Además de los servicios para asesorar a familias sobre la oferta y la demanda de vivienda, el Centro Hábitat cuenta con la Casa de Igualdad de oportunidades para la mujer, donde se presta asesoría jurídica, inscripciones para iniciativas empresariales y para la participación en jornadas de salud. [Información Folleto Centro Hábitat, Secretaría del Hábitat, Alcaldía Mayor, Bogotá D.C.]

los vecinos de la casa. En este punto es necesario mencionar que “el grupo de pares cumple un rol altamente significativo entre los jóvenes, ya que se constituye en el soporte socio afectivo” (Duschatsky 1998:6) en tiempos y espacios donde padre y madre de familia necesitan laborar diariamente en jornadas largas y muchas veces lejos de casa²³. Por eso no es sorprendente que muchos de los jóvenes encuentren el sentido del colegio en pasar el rato, pues este es un espacio en el que comparten plenamente con sus pares, pares que generalmente son muy buenos amigos, pues como lo acabo de decir, además de estar juntos en la escuela están juntos en horarios extraescolares. Igualmente, esta penetración del colegio en otros espacios cotidianos también refuerza las pandillas juveniles y las rivalidades que se despliegan en violencia, pues si bien todo el tiempo estos jóvenes se encuentran con sus amigos, ven diariamente a sus contrincantes.

Además de estos lugares de recreación en la ciudadela las zonas comerciales también desempeñan un papel importante como espacios donde se refuerzan los lazos de amistad entre los jóvenes. Estas zonas están formadas básicamente por negocios familiares en los hogares y como tal están distribuidos en las diferentes manzanas; entre estos encontramos papelerías, misceláneas, droguerías, panaderías, modisterías, ferreterías, Internet, fruterías, restaurantes, cabinas telefónicas, cerrajerías, etc.²⁴ Esta forma de buscar sustento económico se relaciona con las bajas tasas de empleo formal que se ofertan en la ciudad, tasa que disminuye aún más para la mayoría de personas de este barrio teniendo en cuenta los bajos niveles de escolaridad. Los mismos jóvenes del colegio ven clara la relación entre tener títulos de pregrado y conseguir “buenos” empleos: *mi mamá no terminó bachillerato, hizo hasta 6° [...] a nosotros nos ha tocado duro [...] mi mamá trabaja en el comedor de la sede B [...] mi hermano le va a mandar a mi mamá una plata para que ella ya no tenga que trabajar más... mi mamá trabaja hasta este mes porque con esa plata va a*

²³ La encuesta citada anteriormente encontró que el 22% de las madres no trabajan mientras que solo 4.5% de los padres no trabajan. Habría que mirar con un mayor grado de profundidad cuál es el papel de estos padres y madres desempleados en la vida cotidiana del hogar y cómo es la relación con sus hijos.

²⁴ La Ciudadela el Recreo, por ser una construcción planificada, prohíbe que en las viviendas se abran negocios, pues hay un sector específico destinado para las actividades comerciales. Sin embargo el comercio reglamentado es tan escaso que las familias encuentran en las mismas casas espacios propicios para una buena oferta y demanda de diferentes productos. Un estudio realizado por la Universidad Distrital encontró que “el 92.9% de las familias [de tres de las ciudadelas de metrovivienda] destinan la vivienda para uso residencial y el 6.9% le dan un uso mixto (comercial y residencial), siendo el negocio más frecuente las tiendas”. [información tomada de www.metrovivienda.gov.co]

montar un negocio en la casa [...] la ventaja de ir al colegio es conseguir mejores trabajos, buenos puestos”, dice uno de los estudiantes del Portal.

Sobre esta situación laboral una de las encuestas realizada y aplicada por los docentes del Portal del Sol averiguó sobre los oficios desempeñados por los padres y madres de familia de los estudiantes, y encontró que en general predominan los padres y madres de familia que son empleados sobre aquellos que son independientes y cuentan con negocio propio. Además, los residentes de la ciudadela y alrededores que trabajan son en su mayoría operarios (trabajos en fábricas de comidas, ropa, elementos de aseo, etc.). Entre las madres de familia además se encontró con mayor frecuencia vendedoras, empleadas de servicio doméstico y modistas. Muchas de ellas también trabajan en almacenes de cadena (Surtimax, Cafam, Homecenter, Olímpica, etc) pero no se especificó el cargo que desempeñaban. Entre los padres de familia los oficios realizados con mayor frecuencia son: taxistas, vigilantes, conductores, vendedores ambulantes y obreros de construcción.

La Universidad Distrital *Francisco José de Caldas* adelantó un estudio socioeconómico mediante 1.884 encuestas a familias habitantes de las ciudadelas El Recreo, El Porvenir y Nuevo Usme, para caracterizar a la comunidad beneficiaria de los proyectos urbanísticos de Metrovivienda²⁵. Esta encuesta complementa los resultados ya expuestos al encontrar que de aquellos trabajadores que reciben salario mensual y aportan al hogar el 78.4% laboran como empleados de una empresa, el 20.1% lo hacen de manera independiente y el 1.5% son pensionados. A partir de la encuesta de los docentes también se encontró que algunas personas que trabajan como independientes ganan de acuerdo a lo que consiguen a diario –por ejemplo el caso de las familias que instalan una tienda en sus propias casas.

Entrando un poco más a la caracterización de las relaciones intrafamiliares una de las encuestas realizadas por los docentes, mostró que en la Ciudadela el Recreo, el barrio Villas de Vizcaya y el barrio Las Atalayas (barrios contiguos a la ciudadela) existen 11 tipos de grupos familiares entre los que encabeza la lista con un porcentaje mucho mayor aquellas familias compuestas por mamá, papá e hijos. A esto le sigue con amplia distancia las familias en las que los niños

²⁵ Ver: www.metrovivienda.gov.co

viven con otros familiares diferentes a sus padres (incluidos padrastros y madrastras) y en tercer lugar encontramos familias compuestas por madre e hijos. En esta misma encuesta se reafirmó que en estos barrios habitan familias desplazadas²⁶. La encuesta realizada por el Programa RED complementa esta información al arrojar los siguientes datos: en el 32% de los hogares de los estudiantes habitan 4 personas, en el 23.5% habitan 5 personas, en el 13.5% habitan 6 personas y en el 16 % habitan entre 7 y 12 personas en la misma casa. Esta composición familiar se relaciona directamente con los espacios en los hogares, ya que desafortunadamente encontramos que las viviendas de interés social en este caso son extremadamente pequeñas (32 mts²) y las familias llegan a hacinarse de tal forma que en una de las respuestas de la encuesta realizada por el Programa RED encontramos que viven hasta 19 personas de una familia en la misma casa. También encontramos que el porcentaje más alto de cuartos en los que duermen las personas que habitan en la casa es el de 2 alcobas con casi un 50% de frecuencia. Esta difícil situación de muchos de los hogares de los estudiantes se relaciona directamente con una frase frecuente encontrada en el sentido del colegio: *salir adelante*. Creo que no será tan común esta expresión en comunidades con facilidades socioeconómicas, o quizá tendrá un sentido diferente.

De acuerdo a los resultados arrojados por el estudio de la Universidad Distrital, “al indagar la composición del núcleo familiar, se pudo establecer que los hogares están compuestos en promedio por 4 personas, padres e hijos fundamentalmente [reafirmando lo encontrado a partir de las encuestas aplicadas en el colegio] [...] La distribución porcentual por género muestra que el 53.3% son mujeres y el 46.5% son hombres [porcentajes muy similares]. El 36.7% de la población es menor de 15 años, registrando la mayor cantidad concentrada en el rango de edad de los 5 a los 10 años. Esta es una característica sociodemográfica importante que evidencia un número significativo de personas en edad escolar –y la necesidad primordial de crear escuelas para mantener ocupados y vigilados a tantos jóvenes mientras sus padres y familiares cada vez tienen mayor necesidad de estar todo el día fuera de casa trabajando.

²⁶ El subsidio de vivienda distrital otorgado por Metrovivienda a las familias en situación de desplazamiento, la ubicación de Bosa y la masiva llegada de población desplazada a esta localidad podría explicar la ubicación de varias familias desplazadas en el entorno del Portal del Sol. El Proyecto Ludoteca del Portal del Sol viene realizando trabajos con los niños del colegio en situación de desplazamiento

El mismo estudio de la Universidad Distrital muestra que en cuanto al nivel de estudios alcanzado por los adultos del hogar, el 65% han cursado secundaria, el 22.9% primaria, el 1,5% han realizado estudios técnicos y el 5.7% han ingresado a la Universidad. Igualmente la encuesta de RED encontró entre el 7 y el 10% de los padres y madres de familia estudian actualmente. La mayoría de las personas que están estudiando acuden a instituciones públicas ubicadas en las localidades de Bosa, Usme y Kennedy.

Sobre las características familiares la misma encuesta encontró que el 68.4% de los jefes de hogar son hombres y el 31.6% restante son mujeres. De ellos, el 40.9% se encuentran compartiendo una relación en unión libre, el 32.2% están casados, el 16.5% son solteros, el 7.8% son separados, y el 2.3% son viudos. Sobre la procedencia encontré que el 71.6% de las familias provienen de Cundinamarca, principalmente de Bogotá y sus municipios aledaños. Le siguen: Tolima (7.7%), Boyacá (5.2%), Santander (3.1%), Caldas (1.8%) y Huila (1.8%) a esto hay que añadirle que la encuesta aplicada a los estudiantes mostró que casi el 20% de ellos no nacieron en la capital y según ellos cerca del 60% de los padres también nacieron fuera de Bogotá. La presencia de familias desplazadas o familias que vienen de pequeños municipios hace que los sentidos de la escuela también tomen un carácter particular y diferente a los que se generarían en otros lugares. El colegio hace parte de un nuevo comienzo, de un nuevo comienzo en la vida.

Los docentes también encontraron que los hogares donde habitan estas familias de la ciudadela cuentan con los servicios públicos básicos de agua y luz. Algunos manifiestan no tener servicio de teléfono y/o de gas. La encuesta aplicada a los estudiantes mostró que solo el 20% de los estudiantes tiene computador en la casa y el 12% tiene servicio de Internet. En cambio, más del 61% de los hogares cuentan con televisión por cable. Esto lleva a preguntarme sobre cómo en sociedades contemporáneas, donde la omnipresencia y la atracción de los poderosos medios de comunicación de masas rigen los intercambios de información (Pérez 1993:17), estos jóvenes ven en el colegio un lugar predilecto para aprender. Lo que creo es que como los sentidos de la escuela no están repartidos de manera aleatoria en los diferentes estudiantes, sino que responden a algunas características individuales (y también a otras compartidas), el sentido de la escuela como lugar para adquirir conocimientos es probable que surja particularmente en

algunos estudiantes cuya situación socioeconómica se encuentre más liberada de urgencias y presiones relacionadas con la supervivencia.

Reconociendo la incidencia de las características espaciales y poblacionales sobre los sentidos de la escuela debo pasar a otro factor resaltando que la Ciudadela el Recreo cuenta con condiciones ambientales particulares, pues muy cerca se encuentran dos humedales: el humedal Tibanica (contemplado como parque ecológico distrital) y el Campo Verde²⁷, y dos afluentes de agua importantes en la Ciudad: el río Bogotá, el río Tunjuelito. Por esto la construcción de la ciudadela previó riesgos ambientales como las inundaciones por los ríos aledaños, de manera que las viviendas fueron edificadas unos metros más altos del nivel de suelo y se construyeron los canales de Cundinamarca y Santa Isabel. Sin embargo los residentes de la ciudadela manifiestan que la contaminación de los ríos y la falta limpieza en los canales están originando contaminación atmosférica, riesgos a la fauna y flora de los humedales circundantes, riesgos de inundaciones y proliferación de malos olores, plagas de insectos y roedores. Otros de los problemas ambientales de la Ciudadela son la falta de una planta de tratamiento de aguas residuales domésticas que lleva a que estas sean vertidas al río sin ningún tipo de tratamiento, la ubicación de las viviendas en el predio contiguo al antiguo botadero Gibraltar presentándose lixiviados y acumulación de gases afectando la salubridad de la población circundante, la contaminación por la gran cantidad de rutas de transporte público y el uso de insecticidas en los cultivos cercanos que expone a enfermedades infecciosas no solo a los trabajadores directos de estas tierras sino también a poblaciones cercanas y a consumidores de los productos.

Esto lleva a recordar que la actualidad la Ciudadela no cuenta con centros de salud que puedan atender cualquier emergencia. Las instituciones más cercanas son los dos puntos de atención del hospital Pablo Sexto ubicados en los barrios San Bernardino y Cabañas, este último situado en el sector de Atalayas (contiguo a Metrovivienda). Estos centros ofrecen una escasa capacidad de atención teniendo en cuenta la cantidad de población que habita en ese sector de Bosa.

²⁷ Estos humedales poseen una gran variedad de aves y mamíferos. Además existe la fundación Tibanica encargada de recuperar y mantener este humedal y el comité de medio ambiente de Metrovivienda que lleva a cabo algunos proyectos de mejoramiento, cuidado y reconocimiento de las riquezas y problemáticas ambientales.

Cerca al sector donde se ubica el Portal del Sol también hay una marcada presencia de agrupaciones culturales desde las cuales se desarrollan diferentes tipos de proyectos para la comunidad en general y para los jóvenes en particular. Algunas de las más cercanas al colegio son la *Asociación de Mujeres Ventana al Futuro*, el *CED Mujer*, el *Cine Club Chicalá*, el *Grupo Folclórico Ciudadela la Libertad*, los grupos juveniles *Gaitana*, *Malema*, *Manantial*, *Recreate*, *Sociedad Jóvenes en Marcha* y *Los Dinámicos* en la UPZ occidental, *Transeúnte Teatral* y los grupos juveniles *Jadbras*, *Pazarte* y *Zoe* en la UPZ Porvenir y la *Fundación Mujer Virtuosa* en la UPZ el Tintal Sur.

A parte de estas organizaciones que desarrollan actividades culturales, la ciudadela el Recreo tiene la posibilidad de abrirse a un legado cultural ancestral y conocer esa historia de Bosa que suele comenzar a contarse con la llegada de los conquistadores, pues muy cerca queda uno de los dos cabildos indígenas muisca de la ciudad, en el barrio San Bernardino, conformado por 630 familias y 2500 personas.

Esta localidad también se reconoce desde hace muchos años como centro que ha forjado importantes dinámicas culturales y sociales a partir de sus centros educativos reconocidos a nivel nacional. Se resalta que desde el colegio Claretiano se impulsó hace algunas décadas la dinámica de interrelación ciudad -localidad- escuela. Hoy podemos ver a través de los tres colegios distritales ubicados en la Ciudadela el Recreo, que esta iniciativa de fortalecer la relación entre la escuela y el entorno que nació en las mismas instituciones educativas persiste de una manera particular, pues el Portal del Sol, el Carlos Pizarro y el Leonardo Posada Pedraza (y en general los nuevos colegios distritales) cuentan en sus instalaciones con un espacio destinado a la integración y al bienestar comunitario -pues allí pueden asistir personas que no pertenezcan a la comunidad escolar-: un centro integrado de recursos educativos experimentales (CIREX) consistente en Biblioteca, sala de proyecciones, centro de comunicaciones y aula múltiple con posibilidad de funcionamiento como comedor escolar.

Finalmente, la posibilidad inmediata de la construcción de nuevos colegios distritales en el sector y de la sede de la Universidad Distrital en la ciudadela El Porvenir colocan a la localidad ante nuevos retos relacionados no solo con la calidad de la educación sino con el sentido de la misma en las condiciones de vida actuales para esta población en particular.

Contexto normativo: el derecho a la educación

En mi intento por interpretar los sentidos de la escuela para los estudiantes y padres de familia, hasta ahora he ubicado los significados subjetivos e ínter subjetivos de la acción en el entorno social de los actores en cuestión. La tarea que me queda pendiente antes de comprender los sentidos de asistir a la escuela, es ubicar las interpretaciones de los actores sobre el problema planteado en el complejo normativo de la misma actividad. Para esto debo retomar la idea de Martín Hollis de que existen dos tipos de reglas a partir de las cuales se rige la acción en la vida social: las reglas constitutivas y regulativas. Las primeras crean el juego definiendo sus propósitos, sus jugadas legítimas y las facultades de sus piezas. Las segundas gobiernan la elección entre las jugadas legítimas. Si se rompen las segundas el juego no se estará jugando bien, pero si se rompen las primeras el juego no existiría o simplemente se trataría de otro juego.

En esta parte del presente capítulo me centraré en el papel que juega actualmente la política del *derecho a la educación*, fundamento sin el cual este juego no sería tal cual lo encontramos hoy. En esta búsqueda retomaré legislación básica y la analizaré a la luz las interpretaciones halladas sobre los sentidos del colegio.

Ramírez y Boli comentan que a lo largo del siglo XX la educación pública auspiciada por el Estado fue adoptada en casi todos los países de Europa “occidental” como parte de un esfuerzo para construir una política nacional unificada de la cual se esperaba básicamente que los ciudadanos descubrieran su identificación primaria con la nación, es decir consolidar los Estados- nación. Estos autores resaltan además que el interés del Estado estaba puesto sobre la índole institucional de la escuela, lo cual contribuía dando significado a formas de organizaciones y conductas propias de cada Estado-nación entre otras (Ramírez y Boli 1987:298-299). Ellos también explican que “ya que el mundo de hoy continúa reflejando rasgos básicos de la experiencia europea, el modelo europeo de Estado-nación es, en la actualidad, obligatorio a nivel mundial. El sistema de educación pública se ha transformado por

consiguiente, en un imperativo constitucional para los Estados-nación contemporáneos” (Ramírez y Boli 1987:300)

Lo anterior explica las semejanzas transnacionales en el carácter institucional de los sistemas de educación pública, como es el caso de algunas leyes y disposiciones constitucionales (Ramírez y Boli 1987:298). Por ejemplo una de estas leyes compartidas es la que dicta el derecho a la educación. Esto nos ubica en la mitad del siglo XX, cuando el 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó y proclamó la Declaración Universal de Derechos Humanos. En el Artículo 26 de ésta figura lo siguiente:

“1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria [...] 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.”²⁸

En América latina, cuando a partir de los años 80 los gobiernos buscaron construir un Estado Social de Derecho, apostando principalmente por la democracia de cada nación (Editorial Aula Urbana 2005 (55):2), el Derecho a la educación consignado en esta Declaración universal de los derechos humanos, comenzó a tomar fuerza. Esta tendencia política no tardaría en llegar a Colombia, pues como lo mencionan Ramírez y Boli, el sistema de educación pública se transformó en un imperativo constitucional para los Estados-nación contemporáneos. De esta manera, la Asamblea Nacional Constituyente de este país en su constitución de 1991 proclamó lo siguiente en su Artículo 67:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás

²⁸ Este artículo fue tomado de la página Web <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>, el día 14 de agosto de 2007.

bienes y valores de la cultura. [...] El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado [...]" (Constitución Política de Colombia de 1991 2005:19)

A partir de estas sentencias normativas mundiales y nacionales sobre el derecho a la educación he encontrado dos puntos fundamentales sobre los que quisiera hacer énfasis. En primera medida, como podemos notar tanto en este artículo constitucional como en el artículo de la declaración de los derechos humanos, este derecho a la educación va configurando de manera paralela el deber, la responsabilidad o la obligación de los padres de familia sobre la asistencia de sus hijos al colegio, el cual, para el caso que nos corresponde, es detallado en el artículo 7 de la Ley General de Educación (Ley 115), expedida por el Congreso de la república en 1994:

“A la familia como núcleo fundamental de la sociedad y primer responsable de la educación de los hijos, hasta la mayoría de edad o hasta que ocurra cualquier otra clase o forma de emancipación, le corresponde: matricular a sus hijos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, para que reciban una educación conforme a los fines y objetivos establecidos en la Constitución, la ley y el proyecto educativo constitucional; participar en las asociaciones de padres de familia; informarse sobre el rendimiento académico y el comportamiento de sus hijos, y sobre la marcha de la institución educativa, y en ambos casos, participar en las acciones de mejoramiento; buscar y recibir orientación sobre la educación de los hijos; participar en el Consejo Directivo, asociaciones o comités para velar por la adecuada prestación del servicio educativo; contribuir solidariamente con la institución educativa para la formación de sus hijos; y educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para el desarrollo integral”²⁹.

Este deber dictaminado por la constitución es parte de lo que me llevó a pensar en los sentidos de la escuela para los estudiantes de manera paralela con los de los padres de familia, pues sin el interés de ellos, los jóvenes difícilmente asisten a la escuela. Empero, regresando a lo que

²⁹ Este artículo fue tomado de la página Web http://www.col.ops-oms.org/juventudes/situacion/legislación/educación/El_11594.htm, el día 30 de julio de 2007.

me corresponde, esto nos lleva a ver que aunque en la declaración de los derechos humanos figura que los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos y el artículo anteriormente citado especifica que deben matricularlos en instituciones educativas que respondan a sus expectativas, es decir que ratifica su “derecho a escoger”, encontramos que en primer lugar en la constitución nacional se declara al tiempo que dicha educación consistirá en preescolar y educación básica, fundamento del propio sistema escolar, es decir que el tipo de educación no es *escogido*, es educación escolar. Y en segundo lugar hay que resaltar que los padres de familia tampoco *escogen* el colegio al que llevarán a sus hijos de acuerdo a sus expectativas, pues esta elección está condicionada a las características socioeconómicas de la familia. En el Portal del Sol se encontró por ejemplo que los estudiantes llegan al colegio simplemente por la cercanía de este a su hogar, por eso también encontramos, como ya lo mencioné, que los amigos de escuela son los mismos amigos de barrio y que más del 80% de los estudiantes llegan al colegio caminando -pues la mayor parte de los jóvenes no estudian allí por otra razón que la de vivir muy cerca. Sin embargo, ellos manifiestan al igual que los padres, que si *podieran escoger* libremente la institución educativa a la cual asistir (sin pensar en lo económico u otro tipo de condiciones sociales), pensarían en otro colegio *con más espacio, mayor nivel académico, con piscina*, etc.

Para pasar a mi segundo punto de análisis, retomando la idea de Ramírez y Boli sobre la mundialización de la escolarización de masas fundamentada en el Derecho a la Educación – según mi argumento-, los *Fines* de la Educación de acuerdo con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia³⁰, materializan directamente aquello que los mismos autores

³⁰ El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le ponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humano; 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad., así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación; 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos, y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales, adecuados para el desarrollo del saber; 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional, y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad; 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; 8. La creación y el fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica y el Caribe; 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico, y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural, y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda

consideran era el interés del estado sobre la educación pública: que los ciudadanos descubran su identificación primaria con la nación. Es decir que desde la política, la educación debe dirigirse a formar ciudadanos que respeten principios democráticos, que participen de las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación, que adquieran consciencia del uso racional de los recursos naturales dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación, que adquieran la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo, etc. Lo paradójico es que aunque en los sentidos del colegio planteados por los estudiantes y padres de familia se encuentran algunos de los fines de la educación según la normatividad, en general esta idea de educación pública para formar ciudadanos con las características anteriormente nombradas no hace parte de dichos sentidos. En cambio para los padres y estudiantes si es de importancia la convivencia, la formación en solidaridad social, la adquisición y generación de conocimientos y la formación en la práctica del trabajo pero no para formarse como ciudadanos de un Estado-nación sino pensando fundamentalmente en un bienestar futuro y económico: *aprender para no quedar mal en una conversación, aprender para ingresar a la universidad, tener buen trabajo, vestirme bien, ayudar a mi familia, tener carro, una casa elegante, etc.*

En conclusión, hemos visto en este capítulo cómo asistir a la escuela y por lo tanto el sentido de esta acción para los jóvenes y padres de familia de los estudiantes depende tanto de unas características sociales, económicas, históricas, etc., como del complejo normativo que identifica a estas personas como ciudadanas.

Por un lado encontramos que parte del entorno social que predomina en esta población son situaciones difíciles: desempleo, empleos mal pagos o muy “duros”, hacinamiento en los

de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y de la defensa del patrimonio cultural de la nación; 11. La formación de la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; 12. La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación el deporte y la utilización del tiempo libre; y 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo” (Constitución Política de Colombia de 1991 2005:19).

hogares, violencia, padres fuera del hogar, etc. Estas, explican la expectativa, que se transforma en sentido del colegio, que expresan los jóvenes cuando el colegio es fundamental en su proyecto de vida, cuando la educación se dibuja como el primer paso hacia un mañana diferente, cuando hablan de salir adelante, cuando el sentido de la escuela está en el futuro.

Además, este entorno también da forma a otros sentidos, como por ejemplo el sentido de la escuela como un lugar para pasar el rato, cuando por ejemplo diferentes condiciones familiares hacen que padre y madre de familia estén todo el día fuera de casa, generando esto que por un lado los estudiantes encuentren en la escuela un espacio para compartir con diferentes personas, especialmente con sus pares, pares que además, en segundo lugar, no son solo compañeros de estudio sino que también son los vecinos de casa. Ángel Pérez dice al respecto que “la única posibilidad de paliar los efectos negativos de su deteriorado ambiente familiar y social es la permanencia en la institución escolar. Solo en la escuela el niño que pertenece a grupos sociales deprimidos puede encontrar el clima de relaciones y la calidad de intercambios culturales y personales que faciliten su desarrollo y su incorporación al mundo de la cultura y del trabajo” (Pérez 1993:17).

Igualmente se evidencian características particulares del entorno como por ejemplo la existencia de un número significativo de personas en edad escolar, y esto junto a la ausencia de padres en el día a día de sus hijos, fortalece el sentido del colegio como lugar para mantener ocupados y vigilados a los jóvenes, pues los padres y el estado necesitan controlarlos mientras se ocupan de otras cuestiones.

Por otro lado encontramos que el sentido de la escuela en las condiciones de vida actuales se configura como tal gracias al derecho a la educación. Es decir que si la norma no obligara a los padres a matricular a sus hijos en el colegio o no dictara el *derecho* a la educación de todas las personas, asistir al colegio no sería lo mismo.

Sin embargo la relación entre la norma y las condiciones sociales particulares de esta población nos llevan a nuevas cuestiones sobre los sinsentidos de la escuela. Por ejemplo como hemos visto uno de los sentidos de asistir al colegio es aprender. Según esto pensaríamos que los padres de familia inscriben a sus hijos en las instituciones que, como dicta la norma, responden

a sus expectativas, podría ser en este caso una institución cuyas condiciones se presten para que sus hijos adquieran conocimientos específicos en lo que ellos considerarían las mejores condiciones. Empero, encontramos que sin pensar en cómo materializar los sentidos del colegio, los padres matriculan a sus hijos de manera obligatoria y en instituciones que simplemente quedan cerca de su casa.

Finalmente comenté que aunque en los sentidos del colegio planteados por los estudiantes y padres de familia se encuentran algunos de los fines de la educación según la normatividad, en general la idea de educación pública para formar ciudadanos no hace parte de dichos sentidos. En cambio para los padres y estudiantes es fundamental la convivencia, la formación en solidaridad social, la adquisición y generación de conocimientos y la formación en la práctica del trabajo pero no para formarse como ciudadanos de un Estado-nación sino pensando en un bienestar económico futuro personal y/o familiar.

Lo visto en este capítulo me lleva a recordar que el Plan Sectorial de Educación donde se desarrollan los programas y estrategias educativas contempladas en el Plan de Desarrollo *Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la violencia y la exclusión* del actual alcalde distrital Luis Eduardo Garzón asume que “en la medida en que las personas tengan igualdad de posibilidades educativas, tendrán igualdad de oportunidades en la vida para efectos de su realización” (Plan de Desarrollo Bogotá sin Indiferencia 2004:35) Pero, ¿realmente hay igualdad de oportunidades simplemente porque se amplía el acceso de la población al sistema educativo escolar?

LA NATURALIZACIÓN DE UNA ESCUELA DE OTRO TIEMPO

“La vida social es una obra producida por la acción de quienes participan en ella” (Ortiz 2006:59) y como vimos hasta ahora dicha acción está determinada por un complejo de significados generados por los actores que la ejecutan y depende de un contexto normativo y de los deseos de los mismos actores, factores que en relación componen los sentidos.

Por su parte, el significado de asistir al colegio, que oscila entre lo consciente e inconsciente y lo individual y lo colectivo, depende de reglas de la vida social –por ejemplo el derecho a la educación-, de unas ideas compartidas –por ejemplo los valores más apreciados socialmente- y de las vivencias sociales e individuales –por ejemplo las capacidades adquisitivas familiares o la historia académica de los padres-, las cuales están guiadas por proyectos insertados en un contexto material e histórico propio del individuo y de la sociedad en la que vive –pues los deseos del actor se relacionan con su historia y con sus posibilidades de vida, las cuales dependen de las características propias de la sociedad en la que vive.

En otras palabras hemos visto cómo asistir al colegio es principalmente lo que llamaría Weber una *acción social racional en cuanto a su fin*, en el sentido de usar los medios “apropiados” para conseguir un fin determinado –por ejemplo asistir a la escuela para el conseguir un buen empleo a futuro-, una *acción social racional en cuanto a sus valores*, en el sentido de constituir un intento de realización de un valor ascendente –ya que los padres y estudiantes asumen que a través del diploma que otorga el colegio los estudiantes podrán acceder más fácilmente a bienes preciados socialmente: bienes materiales-, y es al tiempo una expresión de una

costumbre establecida culturalmente y aceptada – por lo tanto proporciona reconocimiento a los estudiantes y sus padres- y fundamentada en una disposición social y política que dice que todos los individuos de la sociedad tienen *derecho* de asistir a la escuela a una edad determinada.

Es por eso que el colegio como espacio *colectivo* por su característica de resultado estructurado de acciones sociales de individuos mediadas por fuerzas normativas adquiere sentido para algunos padres y estudiantes de 9º de la IED Portal del Sol de acuerdo al contexto social y normativo que comparte este grupo humano. Lo anterior implica o supone que estos sentidos que he nombrado como típicos no están aleatoriamente distribuidos en la población, sino que como pudimos ver nacen de un conjunto de factores sociales relacionados entre sí y con el lugar que ocupa cada individuo en la estructura social. Es decir que los sentidos están inscritos dentro de relaciones sociales que se enlazan con procesos materiales históricos, en otras palabras son productos y fuerzas materiales porque nacen de relaciones jerárquicas basadas en el acceso diferencial al poder y a la riqueza. Así, estos significados se producen y reproducen constantemente porque son contruidos socialmente formando la acción social. Por eso es que se dice que los actores no son presas de las normas, pues ellos mismos participan en la cotidianidad en su creación y sus cambios o se convierten en la excepción. En últimas, la formación de significados sociales se da en situaciones históricas específicas y en un contexto determinado de relaciones de poder. (Roseberry 1991).

Estos jóvenes y sus padres reconstruyen activamente los significados de la escuela y sus comportamientos en ella a partir de las situaciones que experimentan en su vida cotidiana, produciendo “manifestaciones que no dejan de fragmentarse continuamente y que, a pesar de su rápida obsolescencia, colaboran en la producción de sentidos que van dejando huellas, tanto en las prácticas que realizan como en las formas en que los distintos colectivos entienden el mundo que los rodea” (Elbaum 1998)

Dicho valor simbólico de la escuela que sólo se visualiza a partir de comprender cómo esta opera en la complejidad del contexto de inscripción sociocultural en el que habitan los jóvenes y los padres de familia se manifiesta en cuanto favorece que los jóvenes elaboren y reelaboren conocimientos y significados de su realidad misma reconstruyendo y produciendo constantemente la cultura.

A esto se le suma que participar en una institución que tiene en sus manos «distribuir» los bienes culturales legitimados crea la ilusión de entrar en el intercambio simbólico que rige a las sociedades contemporáneas (Duschatzky 1998: 4-5). Por eso estos padres y estudiantes manifiestan cómo para ellos la escuela sirve principalmente para entrar a otro nivel educativo o para conseguir un trabajo (porque actualmente figura en los requerimientos para acceder a ciertos empleos), pero carece de un contenido en términos de lo que es la formación, del para qué (Rajschmir 1998:85).

Paralelo a esto, como lo vimos en el capítulo 2 de manera detallada, a algunos de estos adolescentes que se adaptan a las reglas de juego que en parte surgen de la cotidianidad, lo que más les importa de la escuela es estar con sus compañeros, mientras que para algunos padres de familia les interesa la escuela como lugar para mantener ocupados a sus hijos mientras salen a trabajar. Sin embargo en general lo primordial de estar en la escuela es la idea de llegar a «ser alguien», trascender el nivel social que tienen sus padres - el objetivo es conseguir un certificado que les permita obtener un empleo «mejor». Esto demuestra que la escuela es vista en primera instancia con perspectiva a futuro, el presente es fundamental pero en segundo grado (Rajschmir 1998:85). “El futuro es el tiempo más publicitado por la institución escolar... la meta de la escuela es el futuro y en él pone toda su intencionalidad formadora... el presente de los jóvenes escolares se futuriza... el presente tiene poco valor, la vida está en otra parte... la escuela es un “cheque posfechado” sin valor en el presente y posiblemente sin valor en el futuro” (Parra 1995:129) En ese sentido “la educación es un aplazamiento de la vida, una sala de espera, un tiempo de no ser” (Parra 1995:154), por lo menos cuando se reflexiona sobre los sentidos de esta.

A pesar de que muchos otros estudios sobre la institución escolar han encontrado que ésta ya no es tan importante, que la escuela ha perdido su sentido en esos lugares donde «no se tiene futuro», porque el mismo presente es incierto y se vive en situaciones límites y la simple idea de sacrificarse y esforzarse en función de recompensas diferidas en el futuro aparece como algo absurdo y literalmente impensable para algunos, para estos padres y estudiantes del Portal del Sol siguen existiendo ciertas correspondencias entre la escuela y determinadas sanciones materiales (puestos de trabajo e ingreso) y simbólicas (prestigio y reconocimiento social). Ellos

mantienen la esperanza de una escuela como antesala para los estudios universitarios, para un bienestar económico mejor que el de sus padres.

Sin embargo la realidad es otra. La exclusión social fuera de la escuela, las desigualdades sociales principalmente en lo referente a las distribuciones de las oportunidades de vida, aterrizan de manera tardía a estos jóvenes cuando se enfrentan a lo que han soñado como su proyecto vital: *“tener casa elegante, carro, vivir en un barrio mejor”*, etc. En esta población que hace parte de los sectores sociales más excluidos de los valores más preciados, donde los jóvenes carecen de los bienes simbólicos que les ayudarán a superar dichos ámbitos de carencia y son progresivamente discriminados por la carencia de capitales aptos económicos, educativos, profesionales, culturales o sociales, esta situación refleja el resquebrajamiento del pacto educador que llenó de promesas de asenso social a varias generaciones (Elbaum 1998). Sin embargo los sentidos típicos de la escuela muestran que se conforman pocas nuevas significaciones juveniles que se expresan en relación con la institución escolar, por lo menos en lo que se refiere a los jóvenes escolarizados —no sabemos cuáles son los sentidos de la escuela para los jóvenes desescolarizados del mismo barrio, ni siquiera sé cifras sobre jóvenes en esta situación.

Así, la educación sigue representando una de las pocas esperanzas de movilidad social. Por eso los estudiantes emprenden sus actividades educativas más por sus valores extrínsecos que por su utilidad intrínseca (Carnoy 1985:165). Esto ayuda a que el sistema educativo siga acogiendo cada vez más personas. La escuela atrae a los jóvenes ofreciéndoles movilidad social a cambio de mayor nivel de educación pero la economía es incapaz de absorber a todos los titulados.

A esto se le suma, como pudimos ver a través del derecho a la educación, que “hoy la permanencia de los adolescentes en la escuela ya no es algo aleatorio ni discrecional. Ni los alumnos ni los padres, ni los agentes escolares están en condiciones de determinar la inclusión o la exclusión escolar. Todos los adolescentes deben estar en la escuela. Este es un mandato de la ley (la escolarización, al menos en el nivel básico fue siempre un derecho y una obligación) y, al mismo tiempo, un mandato social (del mercado del trabajo)” (Tenti 2000:62).

Estas políticas distritales junto a los imaginarios colectivos e individuales han permitido que se amplíe la cobertura en las escuelas a costa de la calidad. La escuela en este sentido ya no es la misma porque la comunidad escolar ha variado en dimensiones alarmantes. En palabras de algunos autores ocurrió lo siguiente:

“Desde el ángulo de la educación en el primer momento de la modernidad, el fenómeno fundamental fue la amplia expansión de la cobertura escolar. Hasta la mitad del siglo la escuela era una institución fundamentalmente elitista y que consecuentemente incluía a una proporción muy baja de la población [...] La escuela... en la primera etapa de la modernización hizo presentir que por medio de ella nos acercaríamos a la modernidad, los colombianos lograríamos ágiles procesos de movilidad social y la escuela sería la institución encargada de disminuir las enormes diferencias sociales desempeñando el necesario papel de factor de igualdad: en la escuela todos somos iguales, pero el rendimiento escolar nos diferencia” (Parra 1995:132 y 134).

La vieja escuela media, reservada a las élites, hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes. La fuerza de la cantidad acarrea consecuencias de la calidad. Las instituciones en tanto sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas, cambian de forma y significado... El poder del sistema educativo para formar personas, hoy es más relativo y relacional que nunca (Tenti 2000:61 y 62).

Esto explica por qué ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada al colegio por intermedio de nuevos alumnos es una novedad que ha desestabilizado la vida de las aulas.

Así, “la escuela [instaurada para sacar al país del atraso y la premodernidad (Parra 1995:151)] ha ido tomando características de institución sagrada, con un tiempo lento, casi inmóvil, con una consustancial resistencia al cambio, cercana más al mito que a la modernidad, defensora de una tradición que tampoco logra encarnar de manera clara” (Parra 1995:149). Se reconoce que la escuela surgió como una institución en un tiempo pasado con condiciones muy diferentes a las que enfrentamos actualmente. Y el problema está en que, como dicen Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo, “a menudo la escuela enseña contenidos del siglo XIX con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI” (Monereo y Pozo 2001:50). Además, mientras gran parte de la

población privatiza su acceso a la escuela, los menos favorecidos siguen sometidos a una obligación escolar. La oferta de mejor calidad se reserva a los más afortunados. Y no obstante los sentidos de esta para los estudiantes y padres del Portal del Sol, parece que hubieran quedado anclados en el pasado, parecen un sueño sin futuro. Ellos siguen creyendo fielmente en esta institución educativa, la escuela se ha naturalizado tanto para los padres como para los estudiantes, ellos no conciben el mundo sin ella, no hay futuro sin colegio.

Por eso, estos sentidos que movilizan la acción en la escuela –los que encarnan el bienestar a futuro y el bienestar presente- se mueven de manera paralela a los sinsentidos de ella, con los reflejos de la desestabilización de la vida en las aulas.

Cuando la educación escolar se convierte en obligatoria, es lógico que para algunos jóvenes esta institución no tenga sentido. Los síntomas manifiestos son la exclusión y el fracaso escolar, el malestar, el conflicto y el desorden, la violencia y las dificultades de integración a unas instituciones que no han sido hechas para ellos.

No en vano estos jóvenes manifiestan que en su escuela afrontan problemas presentes, problemas intrínsecos (a diferencia de los sentidos de la escuela). Ellos principalmente hablan de los malos docentes. Estos estudiantes también hablan de la mala educación, la delincuencia y/o violencia, la falta de autoridad y de acciones para resolver conflictos, la mala comunicación, etc. Los padres de familia por su parte comentan que sobre *la inseguridad en la escuela, la falta de trabajo con las familias de los estudiantes, los problemas familiares, la falta de compromiso de la familia con la escuela, el desorden en los procesos institucionales, la mala calidad de la educación*, etc.

Entonces, ¿cómo sobreviven o cómo encuentran sentidos a estas arcaicas estructuras de su escuela si como en este caso específico, lo que se ofrece como educación no responde a sus condiciones de vida ni a los valores que esperan encontrar? En realidad hay una carencia de sentidos y valores de los procesos que llevan a cabo estos jóvenes, o mejor dicho “el sentido y la acción moral y social de las personas [ha dependido] de no plantearse muchas preguntas” (Hollis 1998:269). Los estudiantes y padres asisten a la escuela como dicen por ahí, como zombis. A ellos, al igual que a los docentes, se los consume la rutina, son pocos los espacios en los que se cuestionan y reflexionan sobre los sentidos de la escuela, y cuando lo hacen

reproducen discursos prefabricados que no se ajustan a su realidad o simplemente no conciben su vida sin escuela, la han naturalizado.

A partir de esto ¿Cuáles serían las características de una escuela que se adecue a las condiciones de vida de estos individuos? Son muchos los estudios que se han realizado sobre las escuelas y muchas las propuestas para adecuar esta institución a las realidades actuales, sin embargo, mi experiencia en el Portal del Sol me muestra que aunque esté escrito en muchas partes y por variados autores, las diferentes salidas de este barco que se hunde implican una dura lucha política donde las opciones son pocas, pues si desde lo administrativo exigen más de lo mismo sin dar espacios y tiempos para otras cosas, la comunidad escolar se ahoga en su día a día recibiendo todo la información que le llega, sin reflexionar, sin tener criterios o pensar sobre los sentidos de las situaciones.

Por eso, la antropología para hacer reflexionar a la gente sobre su propia situación, para pensar acerca de lo que les rodea, es un comienzo. “No hay que olvidar que una genuina modernidad exige un fuerte enraizamiento con el pasado, en los lazos de la cultura, de tal manera que desde el mundo que nos viene de fuera podamos hacer la crítica de nuestro atraso pero, al tiempo, no perdamos de vista lo que somos para no volatizarnos en la vorágine de su velocidad sino intentar redefinir su sentido” (Parra 1995:148).

Se reconoce que la escuela aún juega un papel importante en la distribución social de los individuos, pues es una herramienta de integración social y por eso sigue produciendo desigualdades. Sin embargo, se está comenzando a ver que la legitimación de la escuela no se impone con la misma fuerza en los diferentes espacios, que además entró en competencia con la televisión, pues ambas amplían horizontes y liberan de rutinas y encierros a los jóvenes. “Desde una perspectiva simbólica, la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos [...] pero algo del orden de la integración seguirá funcionando como territorio de expectativas” (Duschatzky 1998:4).

Hay que hallar el sentido de esta escuela que está en otra parte, escuela que concebimos como algo innato, o hay que volver la escuela a las situaciones actuales, a los contextos locales. Mientras tanto los estudiantes del Portal del Sol siguen aguardando con ansias las horas de

descanso y salida del colegio, y en fechas de entrega de boletines esperan a que los padres de familia terminen de hablar con los docentes y se preguntan entre ellos si cuando acabe la jornada tendrán tiempo libre. Cuando finalmente llega el momento esperado y saben que por ese día no habrá clase, los estudiantes sonríen [Situación de la entrega de boletines].

BIBLIOGRAFÍA

CAMILLERI, CARMEL. 1985 *Antropología cultural y educación*. París: Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO.

CARNOY, MARTIN. 1985 “Educación, economía y estado” En: Enguita, Mariano. 1999. *Sociología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Pp. 164-176.

Constitución Política de Colombia de 1991. 2005. Bogotá: Lito Imperio Ltda.

DUSCHATZKY, SILVIA. 1998 “La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia educativa para jóvenes de sectores populares”. En *Propuesta educativa* 18. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas, FLACSO. Pp. 4-14.

DUBET, FRANÇOIS 2005 (2004) “¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: *Revista colombiana de sociología* 25, Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Pp. 63-80.

ELBAUM, JORGE. 1998 “La escuela desde afuera. Culturas juveniles y abandono escolar” En: *Propuesta educativa* 18. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas, FLACSO. Pp. 15-19.

GARCÍA CASTAÑO, JAVIER y RAFAÉL. A. PULIDO. 1994 *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión – adquisición de la cultura*. Madrid: Eudema.

GONZÁLEZ MONTEGAUIDO, JOSE. 1996 “La antropología y la etnografía educativas. Aportaciones teóricas y metodológicas”. En *Teoría de la educación* 8. España: Ediciones Universidad Salamanca. Pp. 151-174.

HOLLIS, MARTIN. 1998 *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

MIÑANA BLASCO, CARLOS. 2005 Programa de la asignatura antropología especial II, Antropología y educación. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología. Bogotá, segundo semestre de 2005.

MONOREO FONT, CARLES y JUAN IGNACIO POZO. 2001 “¿En qué siglo vive la escuela? El reto de la nueva cultura educativa” En: *Cuadernos de pedagogía* 289. Barcelona: Pp. 50-55.

ORTIZ PALACIOS, LUIS ANGEL. 2006 “Acción, significado y estructura en la teoría de A. Giddens” México: Red convergencia. Pp. 57-84.

PEREÑA, FRANCISCO. “Jesús Ibáñez: de la significación al sentido” 24 ago. 2007. <<http://www.hartza.com/ibañez.htm> >

PÉREZ GÓMEZ, ANGEL I. 1993 “La función social y educativa de la escuela obligatoria”. En: *Signos. Teoría y práctica de la educación* 8/9 <<http://www.educastur.princast.es/cpr/gijon/entrada/signos.htm> >, Pp. 16-27.

Plan de Desarrollo Bogotá sin indiferencia. Un compromiso social contra la violencia y la exclusión. Luis Eduardo Garzón. 30 ago. 2007 <<http://www.idep.edu.co/documentos/plan-desarrollo-2004-2008.pdf>>

RAMÍREZ, FRANCISCO y JHON BOLI. 1987 “La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial”. En Enguita, Mariano. 1999. *Sociología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. Pp. 297-314.

RAJSCHMIR, CINTHIA. 1998 “¿Para qué sirve la escuela secundaria? Problemáticas cotidianas y cambios” Entrevista a Etelvina Sandoval. En: *Novedades educativas. Educación Media* 99. México: Pp. 85-86.

RIAÑO ALCALÁ, PILAR. 2006 “Jóvenes, memoria y violencia en Medellín. Una antropología del recuerdo y el olvido”. Medellín: Universidad de Antioquia.

PARRA SANDOVAL, RODRIGO. 1995 “El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia”. En: *Todo lo que nos gusta se evapora*. Colombia: Tercer mundo editores y Fundación FES. Pp. 129-158.

ROSEBERRY, WILLIAM. 1991 (1989) *Anthropologies and histories: essays in culture, history, and political economy*. New Brunswick y London: Rutgers University Press.

SAHLINS, MARSHALL. 2000 (1982) “Individual experience and cultural order” En: *Culture in practice*. New York: Zone Books. Pp. 277-291.

SCHÜTZ, ALFRED. 1993 *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Ediciones Paidós.

TENTI FANFANI, EMILIO. 2000 “Culturas Juveniles y cultura escolar”. En: *Revista colombiana de educación* 40-41. Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Investigaciones CIUP, Bogotá: Tercer mundo editores y Fundación FES, Plaza y Janés, Editores Colombia S.A. Pp. 61-74.

VELASCO, HONORIO M., FRANCISCO JAVIER GARCÍA y ANGEL DÍAZ DE RADA. 1993 Editores. Introducción. *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

WEBER, MAX. 1984 “La naturaleza de la acción social”. En: *La acción social: ensayos metodológicos*. Traducción de Michael Faber-Kaiser y Salvador Giner. Barcelona: Ediciones Península. Pp. 1-48.

ANEXOS

Anexo 4.

Mapa de Ciudadela el recreo y Portal del Sol.

Anexo 5. Encuesta a estudiantes.