

Monografía para optar al grado de
ANTROPÓLOGA

**Sentidos y significados de la escuela para la comunidad
educativa del Orlando Higuera Rojas (Bosa, Bogotá)**

Autora
Violeta Bonilla Farfán
Código 472994

Director
Carlos Miñana Blasco

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
Bogotá, Mayo de 2008

CONTENIDO

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	3
1. METODOLOGÍA	9
2. SIGNIFICADO Y SENTIDO EN LA ACCIÓN SOCIAL	13
3. ESCENARIOS DEL ESTUDIO	24
3.1 EL SECTOR EDUCATIVO EN BOSA	24
3.2 CARACTERIZACIÓN SOCIAL DEL ENTORNO DEL COLEGIO ORLANDO HIGUITA ROJAS	26
3.3 EL COLEGIO DISTRITAL ORLANDO HIGUITA ROJAS	35
4. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS AGENTES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO	40
4.1. LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS	40
4.2 LOS DOCENTES	43
5. SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA LOS AGENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	46
5.1 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA ESTUDIANTES	47
5.2 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA DOCENTES	57
5.3 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA PADRES Y MADRES	61
6. LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA SUS AGENTES	66
7. REFLEXIONES FINALES	81
BIBLIOGRAFÍA	84
ANEXOS	87

RESUMEN

El presente escrito es producto de una investigación que describe y analiza los significados y sentidos construidos en torno a la escuela, por parte de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, del colegio distrital Orlando Higuera Rojas, ubicado en el barrio Villa Nohora, estrato 2, de la localidad de Bosa.

La investigación está relacionada con el proyecto Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá, liderado por la Secretaría de Educación Distrital (SED), y se realizó en el marco del trabajo desarrollado por el Programa RED (Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media), de la Universidad Nacional de Colombia.

En este trabajo se exponen el *significado* y el *sentido*, como categorías analíticas diferentes, aunque estrechamente relacionadas y no excluyentes, a la hora de aproximarse a comprender la acción social de asistir a la escuela. Se muestra cómo los sentidos construidos en torno a la escuela, dependen de realidades locales propias de la vida cotidiana de los actores sociales, y cómo éstos permiten que se postulen ciertos significados en la narratividad discursiva de los agentes, que a su vez, posibilitan evidenciar la presencia de los sentidos construidos.

En la investigación se ha utilizado una orientación metodológica cualitativa y diferentes técnicas pertenecientes al enfoque epistemológico interpretativista de los fenómenos sociales. Se acudió al aporte de la etnografía y de técnicas tales como talleres, entrevistas grupales y personales a profundidad, observación participante y notas de campo. Sin embargo, a pesar del enfoque señalado, también se ha utilizado complementariamente la encuesta como otro instrumento pertinente para enriquecer la información elaborada en campo.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, asistir a un centro de educación formal es considerado por la gran mayoría de las personas como un requisito social obligatorio, más, si esta práctica se ubica en contextos urbanos, similares al escenario donde se realizó la actual investigación. Aunque el sentido común presente la educación como una práctica naturalizada, es decir, dada como constante y no problemática en nuestra sociedad, es preciso mencionar que la institucionalización de la educación es el resultado de la construcción social e histórica de las relaciones entre distintos agentes y grupos sociales interesados en el tema.

Las escuelas como hoy las conocemos, junto con su labor educativa, no siempre han existido y mucho menos han sido estables a lo largo del tiempo. Por ser creaciones humanas, han estado transformándose y cambiando con ellas las relaciones existentes al interior de estas instituciones. *“Aunque la institucionalización definitiva de la escuela pública, obligatoria y gratuita no se produce hasta la segunda mitad del siglo XIX, los momentos iniciales de la institución escolar pueden situarse en torno a los siglos XV-XVI”* (Barbero, 1993, p. 74).

Según Barbero (1993), y en esto también coinciden Boli y Ramírez (1987), el surgimiento de las instituciones educativas en Europa occidental estuvo asociado a la emergencia de los Estados Nacionales que empezaron a reflexionar sobre la “gubernamentalidad” del pueblo y de los niños; hecho que llevó en el siglo XVI a que el concepto de infancia se consolidara y el niño se convirtiera en centro de preocupación político-pedagógica.

Para el caso del territorio que hoy se conoce como Colombia, según Martínez (2006), la escuela pública surgió entre 1750 y 1820, producto del azar más que de la necesidad. La naciente escuela, persiguió objetivos políticos, morales y de instrucción de oficios para los niños pobres (población que promovió el florecimiento de la educación pública).

Pero es sólo hasta 1991, a través del artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que la educación se consideró como un derecho fundamental para los niños y jóvenes, y se

hicieron gestiones legales por extenderla: *“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 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, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”* (1992, p. 22)

Hoy, la institución escolar vive una situación paradójica pues, de un lado, se le sigue reconociendo su importancia pero, de otro, cada vez se cuestiona más su capacidad de convocatoria y de retención de los niños y jóvenes. La deserción escolar es, por ejemplo, uno de los principales problemas, en el contexto de una sociedad globalizada que le ha restado protagonismo y que le ofrece a los jóvenes múltiples alternativas de realización, no siempre consideradas éticamente correctas. Los problemas educativos se convierten así en problemas que escapan a la capacidad de respuesta exclusiva de la pedagogía, para reclamar una intervención de todas las disciplinas humanas y sociales.

La antropología hace parte de las disciplinas que se han interesado en la comprensión de las prácticas educativas generando desde la primera mitad del siglo XX aportes en este campo. Sin embargo, *“salvo algunos trabajos pioneros, el estudio de la educación ha sido algo que le ha interesado a la antropología en forma tardía, tal vez por haberse centrado en sociedades donde los procesos educativos no estaban tan formalizados y estandarizados, y porque cuando las instituciones educativas aparecían en estos contextos se consideraban como agentes coloniales a los que, más que estudiar, había que combatir”*. (Miñana, 2006, p.1)

A pesar del interés tardío de la antropología en la educación, los primeros trabajos pioneros que se llevaron a cabo en esta área del conocimiento, repercutieron en el subsiguiente desarrollo de la denominada Antropología Educativa. Estos trabajos fueron realizados en pequeñas comunidades “no contaminadas”, en donde la crianza de los niños, los procesos de enculturación, la adquisición de membresía cultural, y los mecanismos de transmisión

cultural, fueron los ejes temáticos principales (Goetz & Lecompte, 1988). Uno de estos trabajos fue el realizado por Margaret Mead desde 1925 hasta 1933, titulado *Adolescencia y Cultura en Samoa* (1990); en este, el interés de Mead era reflexionar sobre cómo los marcos culturales llegan a moldear el carácter individual de los seres humanos.

A partir de 1970, la antropología educativa diversificó sus contenidos de investigación y se produjo un aumento de estos estudios. Los antropólogos comenzaron a investigar los fenómenos de la enseñanza de masas en el contexto de las sociedades urbanas (Goetz & Lecompte, 1988) y, para el caso de Latinoamérica, como menciona Miñana (2006), la etnoeducación y la educación indígena se consolidaron como líneas fuertes de investigación dentro la antropología educativa.

Si se parte de aceptar la educación en un sentido amplio como una actividad inherente al desarrollo de los grupos sociales, y de reconocer en las instituciones escolares organismos en los que nuestra sociedad ha depositado en gran parte esta responsabilidad, es preciso indagar desde una perspectiva antropológica sobre la diversidad de significados y sentidos que se llegan a tejer en torno a este tipo de práctica, por parte de los agentes que la construyen en el ejercicio de la cotidianidad escolar.

Ubicados en coordenadas geoculturales específicas, los agentes que participan de la vida escolar institucionalizada, reflexionan y construyen polisémicos significados y sentidos sobre sus prácticas educativas. Por esta razón la pregunta que guía este estudio es la siguiente:

¿Cuáles son los significados y sentidos contruidos en torno a la escuela, por padres y madres de familia, estudiantes y docentes, del colegio distrital Orlando Higuera Rojas, ubicado en la localidad de Bosa?

La pregunta se relaciona con un objetivo general y unos específicos, así:

OBJETIVO GENERAL:

Identificar, describir y analizar, en las narrativas de docentes, estudiantes, madres y padres de familia, del colegio distrital Orlando Higuitero Rojas, los significados y sentidos que ellos y ellas han construido en torno a la escuela.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Diferenciar en las narrativas de docentes, estudiantes, madres y padres de familia, del colegio Orlando Higuitero Rojas, los significados de los sentidos, construidos en torno a la escuela.
2. Analizar cómo se relacionan los significados y sentidos construidos en torno a la escuela por docentes, estudiantes, madres y padres de familia, con el entorno social donde se instala el colegio Orlando Higuitero Rojas.

El interrogante que se plantea la investigación surgió de la oportunidad de trabajar en un proyecto de mayor envergadura, denominado Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá, financiado por la Secretaría de Educación Distrital (SED). La SED, en la administración del alcalde Luis Eduardo Garzón, con el fin de garantizar el derecho a la educación en Bogotá y fortalecer el sector público educativo, decidió construir *“centros educativos innovadores y de excelencia, ampliar la cobertura escolar, apostarle a la educación oficial, mejorar la calidad de vida, reducir la pobreza y la inequidad, y potencializar el desarrollo autónomo y solidario de los habitantes de la ciudad, especialmente de los menores y jóvenes”* (Núñez, 2005, p.21).

Es en este marco que surgió la Propuesta de Acompañamiento a los Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá, presentada a la SED a finales del 2006, por el Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED) de la Universidad Nacional de Colombia, para servir como facilitador de este proceso. Dedicado a la investigación en educación desde hace 15 años, el Programa RED es categoría A de

COLCIENCIAS y posee experiencia trabajando en proyectos similares de acompañamiento a instituciones educativas oficiales en diferentes lugares del país.

La propuesta elaborada por el equipo de la Universidad Nacional de Colombia planteó trabajar durante el primer semestre de 2007 con tres colegios distritales, dos de ellos ubicados en la localidad de Bosa y otro en Kennedy. El objetivo de su acompañamiento fue colaborar en la elaboración del futuro Proyecto Educativo Institucional (PEI) de estas instituciones.

Estos colegios que estaban construyendo su planta física y de forma simultánea adelantaban labores pedagógicas decidieron participar en el proyecto propuesto por la SED en compañía de la Universidad Nacional de Colombia, con el fin de convertirse en “*centros educativos participativos, lugares de vida, de interrogación, de conocimiento, de encuentro de saberes y de personas en el estudio y la búsqueda de soluciones a problemas locales, incluyendo a los de la misma escuela y a la de los jóvenes que la habitan*” (Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED), 2006, p. 5)

El presente trabajo ha sido estructurado en siete capítulos, siendo el primero de ellos, el de la metodología, en donde se detalla la forma y técnicas abordadas para adelantar esta investigación. El segundo de ellos denominado Significado y Sentido en la Acción Social, muestra las bases teóricas asumidas para diferenciar el sentido del significado de una acción social y, las implicaciones desde las ciencias humanas que conlleva investigar un sentido o significado de una acción para su agente. El tercer capítulo muestra los escenarios por donde transcurrió la investigación: exponiendo en primera medida algunas características del sector educativo en Bosa, pasando por los barrios donde se instala el colegio, para llegar al interior de la escuela donde se realizó el estudio. El cuarto capítulo describe de forma breve algunas características socio-económicas de los agentes participantes, empleando la información obtenida al aplicar dos encuestas, una a estudiantes y otra a docentes. El quinto capítulo describe los hallazgos de la investigación, exponiendo desde las narrativas de los actores sociales, los significados construidos en torno a la escuela. El sexto capítulo pretende integrar el capítulo quinto, para dar una comprensión de

estos significados e identificar los sentidos construidos alrededor de la escuela. Por último, se encuentra en el apartado siete unas reflexiones finales sobre esta experiencia investigativa. Después de lo anterior, el lector encontrará la bibliografía empleada en este estudio y algunos anexos.

1. METODOLOGÍA

Para lograr lo expuesto, se trabajó con madres y padres de familia, docentes, estudiantes y demás agentes involucrados en el proyecto educativo de cada una de las instituciones, con el objetivo de considerar sus opiniones acerca de cómo podría construirse una nueva escuela más articulada a sus realidades locales, desde su conocimiento del sector y la dinámica escolar.

En abril del 2007 entré a formar parte del equipo del Programa RED como auxiliar de investigación e inicié mis labores en el Orlando Higuera Rojas, uno de los tres colegios acompañados por el Programa RED, ubicado en la localidad de Bosa. Fue a partir de esta experiencia que pude ingresar de forma fácil al colegio donde se realizó este estudio y logré legitimar mi presencia en él. Lo anterior me permitió conocer que alrededor de la escuela eran múltiples las reflexiones que elaboraban padres y madres de familia, estudiantes y docentes, e influyó en que me interrogara sobre los posibles sentidos construidos por esta comunidad escolar en torno a una actividad tan cotidiana como era asistir al colegio.

Aunque este trabajo se distancia de los requerimientos pactados entre el Programa RED y mi actividad como auxiliar en este, es evidente que este trabajo fue posible gracias a la colaboración brindada por Carlos Miñana, Marta Orozco, Fabio Castro, José Gregorio Rodríguez, Juan Sebastián Ávila, Sonia Rubiano, Alec Sierra, David Gómez, Camila Urueta y Margarita Jaramillo, todos miembros del Programa RED.

Juntos pensamos y diseñamos algunas de las técnicas que utilicé en la investigación como fueron los talleres y las encuestas. Por medio de los talleres se pretendió escuchar los distintos puntos de vista de la comunidad educativa sobre lo que debía ser su escuela en un futuro y sobre lo que tenía que cambiar del proceso pedagógico para hacerlo más pertinente para ellos. Los talleres fueron de suma importancia porque permitieron crear un espacio donde las diferentes voces de los participantes fueron escuchadas y confrontadas. Los talleres apuntaron a indagar sobre los motivos y razones que ellos tenían para continuar viniendo diariamente al colegio o enviar a sus hijos a la escuela. Además, por medio de los

talleres se logró captar las reflexiones de los participantes en torno a cómo se podría hacer la vida escolar y la educación más estimulantes. En total se realizaron dos talleres con padres de familia, seis con estudiantes y dos con docentes, entre los meses de mayo y junio de 2007 en las instalaciones del colegio. Aunque tenían los objetivos señalados anteriormente, se planearon y llevaron a cabo utilizando distintas técnicas de acuerdo a los agentes a quienes iban dirigidos. A ellos asistieron voluntariamente miembros de la comunidad de las dos jornadas escolares.

De esta manera, para trabajar con los padres y madres de familia, lo que se propuso fue generar un debate en torno a una situación hipotética que consistía en el cierre definitivo de los colegios de todo el país por su poca utilidad. Así, los participantes tuvieron que dividirse en dos bandos: uno encargado de defender la situación hipotética de cierre de las escuelas y otro encargado de atacar tal decisión arbitraria. Lo importante de este ejercicio fue la posibilidad de expresar razones en pro y en contra de la existencia de las actuales instituciones educativas, a partir de argumentos que nacieron de sus propias experiencias con el sistema escolar.

Para tratar de captar los distintos puntos de vista de los estudiantes se utilizaron varias técnicas en los talleres. De esta forma, cuando se trabajó con los estudiantes más pequeños (primeros grados) se recurrió a conversar con ellos sobre fotografías que mostraban a niñas y niños tristes y contentos en distintos escenarios cotidianos de escuelas. Para el caso de los más grandes se planteó un juego de rol con jueces, testigos, fiscalía y defensa, llamado “el juicio a la escuela”; en donde los participantes brindaron sus opiniones sobre por qué las escuelas debían ser condenadas a cerrarse definitivamente, mientras otros defendieron la importancia de su permanencia. Igual que con los padres, era inevitable que los argumentos brindados por los estudiantes estuvieran relacionados con la cotidianidad vivida en el

Orlando Higueta Rojas.

Para realizar los talleres con los docentes, el profesor Carlos Miñana dio una explicación acerca de que se consideraba era el *sentido* de un acto, con el objetivo de introducir a los maestros a reflexionar sobre lo que podría llegar a tener sentido o no en el curso de su

labor pedagógica. A los maestros se les pidió escribir tres razones fuertes en sus vidas que repercutieran en el hecho de seguir asistiendo al colegio, y tres razones poderosas que desalentaran su actividad docente. Lo anterior para analizar posteriormente qué sentidos y que sinsentidos existían entre este grupo de profesores. Lo valioso de este ejercicio fue la posibilidad de que los docentes, en un segundo taller, pudieran conocer lo dicho por todos sus compañeros y elaboraran reflexiones sobre la escuela que deseaban.

Las encuestas¹ realizadas perseguían conocer datos personales de los docentes, los estudiantes y sus familias, acerca de sus condiciones de vida, la cotidianidad escolar, las prácticas extraescolares, a la vez que deseaban aproximarse a los motivos, razones y expectativas, que estudiantes y docentes tenían para seguir asistiendo a la escuela. De esta forma se complementó la información obtenida en los talleres sobre el sentido de la escuela para estos agentes sociales.

De forma autónoma a la propuesta de acompañamiento del Programa RED, realicé entrevistas, observación participante, notas de campo y recorridos por los barrios aledaños al colegio, en compañía de miembros de la comunidad educativa.

Las entrevistas fueron realizadas de forma grupal e individual y a través de ellas indagué por aspectos sociales del entorno escolar, elementos biográficos y percepciones elaboradas sobre la escuela para algunos de los agentes sociales. Las entrevistas permitieron generar un espacio alternativo a los construidos por el Programa RED, en donde en diálogos personales y en contextos no institucionales, como fueron las propias viviendas de los agentes, sus barrios, cafeterías, etc, estudiantes, padres y madres de familia y docentes, lograron expresar sin la presión que transmitían ciertas autoridades (cambiantes para cada agente social) lo que opinaban sobre la escuela.

La observación participante fue una de las técnicas más utilizadas ya que aprovechaba los espacios que tenía como auxiliar de investigación para fijarme en detalles del devenir

¹ En total fueron aplicadas dos encuestas, la primera, en junio de 2007 a una muestra de 209 estudiantes de los grados cuarto de primaria, séptimo y noveno de secundaria, de las dos jornadas escolares. La segunda, en julio de 2007 a una muestra de 83 profesores. Los formatos de las dos encuestas pueden verse en los anexos N° 1 y N° 2 respectivamente.

escolar, que no se hubieran podido registrar de otra forma. Debido a que una parte del proceso de obtención de información surgió a partir del trabajo conjunto con docentes, estudiantes y padres y madres de familia, esta técnica fue fundamental. Por medio de ella pude registrar valiosa información de la vida cotidiana al interior del colegio como de los barrios en donde vivían los agentes sociales. Gracias a esta técnica, fue posible aprehender información metalingüística que se suscitaba entre los agentes sobre la escuela y el proceso educativo e, inclusive, capturar información que estaba allí, a media voz, surgida de forma espontánea a partir de sucesos inesperados, como cuando anunciaron en fallidas oportunidades que el alcalde Luis Eduardo Garzón iba a visitar el colegio.

Las notas elaboradas en campo fueron de gran ayuda para responder a mi interrogante, ya que muchas de las charlas en donde los agentes me manifestaban reflexiones en torno al colegio, la vida escolar y la educación, se dieron de manera informal sin la oportunidad de poder registrarlas en medios magnetofónicos.

Por último, debe mencionarse, que los recorridos por los barrios aledaños al colegio con miembros de la comunidad escolar, permitieron aproximarse a conocer los significados sociales de los espacios físicos que ellos habitaban. En estos recorridos se grabaron y tomaron nota de las apreciaciones que tenían los agentes sobre sus barrios y el lugar donde se encontraba el colegio.

Todas estas técnicas, excluyendo la encuesta, se inscriben dentro de un enfoque interpretativista de la acción social. Aunque la presente no es una etnografía escolar, es muy cercana a esta, porque a partir de una interacción sostenida con una comunidad educativa a lo largo de cinco meses, se pretendió aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en esta investigación. Aunque *la etnografía educativa no forma una disciplina independiente (...) representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de la educación* (Goetz & Lecompte, 1988, p.43)

2. SIGNIFICADO Y SENTIDO EN LA ACCIÓN SOCIAL

Desde el surgimiento del proyecto ilustrado en el siglo XVIII, el hombre ha pretendido esclarecer las causas del funcionamiento de la naturaleza y predecir y controlar su devenir. La acción de los hombres y mujeres, con el desarrollo de las ciencias humanas a comienzos del siglo XIX, pronto sería otro objeto de investigación que, al igual que la naturaleza, plantearía el reto para los científicos sociales de esclarecer el porqué del actuar individual y colectivo.

Karl Marx y John Stuart Mill, por ejemplo, fueron pensadores de mediados del siglo XIX que consideraban que un único método científico definido en términos generales serviría para todas las ciencias, ya que los seres humanos y las sociedades pertenecían al orden natural (Hollis, 1998). De allí se comprende, que en su inicio, las disciplinas humanas pusieran su acento en tratar de explicar, antes que comprender, la acción social.

No obstante, a la fuerza que adquirió el monismo metodológico explicativo pronto surgió una propuesta, a finales del siglo XIX, encaminada a plantear una ciencia social interpretativa. El desarrollo de las ciencias sociales durante este siglo y el XX, según Zygmunt Bauman (2007), se vio influenciado por la reflexión filosófica del siglo XVIII en torno a la actividad y aportes de la hermenéutica como herramienta para acercarse al significado de los textos. Lo anterior hizo que los filósofos empezaran a reflexionar sobre la interpretación misma del significado y que se plantearan nuevos retos para las disciplinas sociales, en especial para la sociología.

Los nuevos retos que surgieron para las disciplinas sociales estuvieron relacionados con la necesidad de rescatar el propósito, la intención, los sentimientos y pensamientos elaborados por los individuos, previos al fenómeno social y manifestados a través de la acción social. *“Por lo tanto, la comprensión de un acto humano debió ser buscada en el sentido que le confería la intención del actor”* (Bauman, 2007, p. 11).

Fue a partir de este momento donde creció el interés, por parte de los científicos sociales, de comprender desde dentro el mundo social de los agentes. Antes que intentar explicarlo desde fuera o buscar las causas de la conducta, se debía buscar el significado de la acción. Se impuso el reto de desentrañar lo que deseaban significar los agentes sociales a través de sus actos y, llamó la atención, como menciona Hollis (1998), que el significado de las acciones podría derivar de las ideas compartidas y de las reglas de la vida social.

El sociólogo alemán Max Weber, por ejemplo, fue uno de los autores más influyentes en el campo de la comprensión del significado para las disciplinas sociales. Él se orientó hacia una sociología comprensiva, que privilegiaba la interpretación y explicación del significado de la acción social para los agentes. Para Weber (1984), las causas de la elección racional de los agentes obedecían tanto a los significados subjetivos que ellos le atribuían a sus acciones, como al anclaje de estas acciones sociales en los contextos institucionales y de normas.

Weber definió la acción social como *“aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o 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”* (1984, p. 11). Para este autor, el significado podía ser entendido como *“el sentido deseado en realidad por un agente individual en una ocasión histórica dada o por varios agentes en promedio aproximado en un conjunto de casos específicos, (...) o bien, el significado atribuido al agente o agentes como tipos, según un tipo puro o ideal construido abstractamente”* (1984, p. 11).

En el fondo, autores como Max Weber, lo que pretendían era realizar un estudio objetivo de los significados subjetivos de los agentes, aunque Weber (1984) manifestara que no podía asumirse el significado como algo objetivamente correcto o verdadero, su pretensión al interpretar el significado era llegar a la certidumbre, entendiendo por esta, la capacidad

del sociólogo de explicar de forma racional y causal el devenir de una acción, a partir del establecimiento de tipos ideales de acción².

Aunque se reconoce la importancia de los planteamientos de Max Weber en el presente escrito, por ser uno de los primeros en dar relevancia al significado de la acción para los agentes que las realizan, son varios los motivos que han hecho que esta investigación se distancie de ellos:

1. Weber no explicitó de forma clara lo que para él quería decir el concepto de *significado*, tan sólo dio las pistas mencionadas anteriormente sobre lo que podría llegar a ser, siendo este concepto vital en su teoría y en esta investigación.

2. Weber no hace una distinción entre los conceptos *significado* y *sentido* que, como más adelante se verá, es una diferencia fundamental para este trabajo.

3. la interpretación del significado de la acción social, que Weber define como el objeto de la sociología, aspira a formular leyes a partir de las cuales se “*pueda esperar cierto resultado de la acción social si se dan ciertas condiciones, las cuales son comprensibles según los motivos típicos y significados intencionales típicos del agente en cuestión*” (1984, p. 33). Aspiración que no persigue la investigación desarrollada y que es contradictoria con la afirmación que más adelante se realiza acerca de comprender el sentido y significado de la acción social, como una construcción social específica a partir de contextos locales donde transcurre la acción.

4. Weber da una primacía a la observación de las acciones típicas de los agentes, en el proceso interpretativo del significado, antes que al carácter social del lenguaje como mediador de este proceso. Como más adelante se mostrará, en esta investigación, al considerar el significado y el sentido como construcciones sociales, se da una gran

² Weber cree que existen cuatro tipos ideales de acción social: “a) racional en cuanto 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, conducta que es la expresión de la costumbre establecida” (Weber, 1984, p. 42)

importancia al lenguaje como una herramienta que desborda la utilidad comunicativa, y permite, antes que la observación repetida de las acciones, acercar al investigador a construir junto con los enunciados de las personas involucradas, el significado y sentido de la acción.

5. Para Weber, la comprensión explicativa es posible, gracias a la supuesta objetividad del sociólogo que evita los juicios de valor. Desde esta investigación, los juicios de valor son construcciones ineludibles de la existencia, comunes tanto para el investigador como para la población de estudio, y hacen posible la construcción del sentido de la acción social.

Pero entonces, ¿cómo se entienden el significado y el sentido de la acción social en el actual trabajo? Y ¿por qué se han venido utilizando los conceptos significado y sentido como categorías diferentes?. Para tratar de responder a estas cuestiones, primero, es necesario mencionar que, según Osorio (1998), desde la antropología social la pregunta por el sentido del otro tomó más fuerza a partir de la década de los años setenta del siglo XX, con *La interpretación de las culturas* (2000) de Clifford Geertz. Ya que al considerar Geertz el concepto de cultura como semiótico y al compartir con Weber “*que el hombre es animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido*” (2000, p. 20), se asumió que la cultura era una urdimbre de significación, que demandaba una ciencia interpretativa en búsqueda de significaciones, antes que una ciencia experimental en búsqueda de leyes. Subrayando así, el ejercicio hermenéutico como fundamental dentro de la disciplina antropológica para llegar a la comprensión y, postulando de esta forma, el significado y el sentido de la acción social para sus agentes, como ejes temático centrales dentro de esta área del conocimiento.

Al considerar el concepto semiótico de cultura como “*sistemas de interacción de signos interpretables*” (Geertz, 2000, p. 27), gran parte de los trabajos antropológicos se interesaron en desentrañar el significado de la acción a partir de la interpretación. De esta forma, los símbolos se consideraron como objetos potenciales de interpretación y, el hombre mismo, fue visto como símbolo viviente producto de la realidad conocida por él y el ejercicio de conocerla (Babolin, 2005). De esta manera, las creaciones humanas vistas

como simbólicas, suscitaron el interés de comprender el sentido y significado de ellas para quienes las llevaban a cabo.

Sin embargo, es preciso mencionar que, por más fiel que el antropólogo intente ser a la hora de capturar los sentidos y significados que le interesan comprender, su interpretación se distanciará en algo de los sentidos y significados sociales construidos por la comunidad que está estudiando, por ser inevitable que vincule a su interpretación los sentidos y significados que él mismo ha construido socialmente desde su ubicación.

Aunque algunos autores hayan considerado como sinónimos el significado y el sentido que pueda tener una acción social para los agentes involucrados en su práctica, como es el caso de García (1998), Shutz (1993) o Weber (1984); otros, como Jesús Ibáñez (1994), Francisco Osorio (1998) o Gilles Deleuze (1969), han considerado estas categorías diferentes, tal como serán asumidas en el presente trabajo.

Deleuze (1969), por ejemplo, menciona que la proposición posee cuatro características: La propiedad de la designación, la manifestación (en donde se contempla la relación de la proposición con el sujeto que la expresa), la significación (en donde se relacionan las palabras con conceptos universales) y, finalmente, el sentido. Según este autor, esta última característica está en tensión entre el significante y el significado y es lo expresable de las proposiciones, pero no se confunde con las proposiciones que lo expresan, *“es el atributo de los estados de cosas, pero no se confunde con los estados de cosas a los que se atribuye, ni con las cosas y cualidades que lo efectúan”* (1969, p. 98). Permitiendo concluir que el sentido trasciende los significados que lo expresan.

Jesús Ibáñez es otro de los autores mencionados que deja ver en su texto *El regreso del sujeto* (1994) la diferencia existente entre sentido y significado. Él manifiesta que la significación pertenece a la estructura, no hace referencia al contexto, es una operación denotativa, y posee un valor teórico; mientras que el sentido, hace referencia al contexto, a una operación connotativa y posee un valor práctico, de supervivencia.

Los aportes de Jesús Ibáñez expuestos a través de Francisco Pereña, en el texto *Jesús Ibáñez: de la significación al sentido* (2007), también ayudan a comprender la distinción entre *significado* y *sentido* que se asumirá en esta investigación. Para Ibáñez, menciona Pereña, el significado está íntimamente relacionado con el concepto y con el conjunto de objetos que el signo designa, “*lo que equivaldría en términos lógicos a lo que se llamó la extensión del concepto o relación objetiva (...) El sentido, por el contrario, es el modo de concebir el objeto, lo que en lógica se llama la intensión, en oposición a la extensión (...) El sentido no puede ser explicado exclusivamente como cosa, ni por tanto calculado o programado, no se agota en su referencia, en la significación ni en la extensión del concepto*” (2007). Lo que permite concluir, para el caso de la acción social, que el sentido de una acción para los agentes que las emprenden, está tejido sobre las condiciones peculiares donde transitan ellos, y sus construcciones simbólicas.

Se hace evidente, con base en lo expuesto, que los conceptos de *significado* y *sentido* en esta investigación no serán categorías equivalentes. Por tanto, el significado, será entendido como una expresión lingüística denotativa, ligada a la forma literal de los enunciados realizados por los agentes sociales; mientras el sentido, se asumirá como una creación social dependiente del contexto, connotativa, “*como una entidad de la geometría del deseo (sentido=orientación, dirección de marcha, relación a un fin apuntado)*” (García, 1998), que permite y trasciende al significado.

El significado, por tanto, en este trabajo, estará ligado a la narratividad discursiva de los agentes y, una vez captado, permitirá aproximarse a la construcción social de los sentidos de la acción para los agentes que la llevan a cabo. No obstante a la distinción que se ha realizado sobre estos dos conceptos, es fundamental señalar que, para comprender el significado de una acción social es necesario atender a los sentidos sociales que llevan a postular tal significación, como también, para comprender los sentidos sociales de una acción es necesario fijarnos en los significados sociales por medio de los cuales son expresados tales sentidos. Es decir, que aunque en esta investigación se entenderán el significado y el sentido como diferentes, también se les consideraran inseparables y no excluyentes, para comprender una acción social.

De acuerdo con lo anterior, la idea de que “*el sentido no es nunca principio ni origen, es producto. No está por descubrir, ni restaurar ni reemplazar, está por producir con nuevas maquinarias*” (Deleuze, 1969, p. 90), es compatible con los presupuestos de esta investigación, por considerar que no existen formas puras del significado y sentido de una acción social para quienes la ejecutan, ni una significación definitiva y absoluta de las acciones sociales para los agentes que las emprenden, como tampoco un único y estable sentido de la acción social para los agentes, precisamente, por ser el *sentido* producto de la vida del espíritu, y ser construido por los hombres a partir de reflexionar intelectualmente sobre los fenómenos que han vivido, tal como menciona Walter Bruggen (1978).

Por lo tanto, en este trabajo se considerará que los diversos significados producidos sobre una acción social, por parte de los agentes que participan en ella, son posibles gracias a los distintos sentidos que adquieren esos significados en los contextos específicos donde se usan por parte de los agentes sociales. Ambos, significado y sentido, poseen la cualidad de estar íntimamente relacionados y ser dinámicos. El significado por constituirse en el uso social que hacen los agentes de él y, el sentido, por ser producto de procesos reflexivos, que se anclan en el devenir de realidades sociales específicas a las que pertenecen los agentes. Es por esta razón que Bauman (2007), considera que para comprender el significado y sentido de un símbolo, es importante fijarse en el contexto en el cual es usado comúnmente ese símbolo y referirlo a los usos basados en la comunidad.

De esta forma, se hace explícita la idea de que las cosas o los fenómenos no poseen en sí mismos sentido, o están dotadas de sentido, sino que este sobreviene como producto del acto reflexivo al intentar comprender la acción social, la acción simbólica, por parte de los agentes. El sentido de la acción social, por tanto, no estaría por descubrirse sino por producirse en la cotidianidad de la acción social, a partir de la historicidad, de aspectos biográficos y ambientales, peculiares a los agentes.

Teniendo en cuenta esta distinción entre significado y sentido, pasaré a mencionar cuatro peculiaridades de la relación acción social - significado, expuestas por Hollis (1998), que considero claves para acercarme, en un capítulo siguiente, a interpretar los significados de

la escuela y, posteriormente, arriesgarme a proponer unos sentidos negociados de ellas para unos agentes específicos.

En primer lugar, Martin Hollis dice que *“las acciones humanas tienen significado, encarnan intenciones, expresan emociones, se ejecutan por razones y son influenciadas por ideas acerca de los valores. El agente quiere significar algo con ellas y esto es posible gracias a que existe un depósito consciente de significado del cuál se puede ir tirando. Existen convenciones y símbolos que es de esperar que reconozcan los demás”* (1998, p. 159). En segundo lugar, Hollis (1998) señala que el lenguaje se presenta como una herramienta de primera para acercarse a conocer lo que el agente quiere significar con su acción, por las íntimas conexiones existentes entre acción, pensamiento y lenguaje. En tercer lugar, este autor argumenta que en el significado de la acción social las expectativas normativas, que encarnan ideas sobre aquello que la gente piensa tiene derecho a esperar de los demás y viceversa, están presentes. Por último, para Hollis, el significado de la acción social, depende muchas veces de las reflexiones que elaboran los agentes sobre sus vivencias o la naturaleza de las cosas; en este último punto Hollis coincide con la reflexión elaborado por Brugger (1978) sobre el sentido.

Teniendo en cuenta lo planteado por Hollis (1998), y lo expuesto previamente en esta investigación, se asume que no existe mejor escenario para comprender el significado y sentido de la acción social, que el mundo de la vida cotidiana para los actores sociales: *“el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real para estos”* (Berger & Luckman, 1968, p. 37). Es en la acción social transcurrida en la vida cotidiana, que es posible percibir el dinamismo de la significación y producción de sentidos sociales para los agentes que participan en ella.

Por lo anterior, en este trabajo se comparte la idea de Giddens (1991) de considerar la vida cotidiana como un fluir ininterrumpido de conductas intencionales de los agentes, producto del registro de la continuidad de la vida social que elaboran estos, a partir de un ejercicio de

reflexividad. Aunque para este autor, el registro de la continuidad de la vida social no desconocería aspectos inconscientes de la motivación y cognición de los agentes, sí hace evidente la capacidad de racionalización y expresión discursiva que poseen los a agentes sobre su conducta.

Por ello, la actividad o acción social se entenderá, de acuerdo con Giddens (1991), como una serie de intervenciones causales a partir de la experiencia vivida por los agentes, en donde se asume que aunque no toda acción es guiada, sí es intencional, sí por intencional se entiende la capacidad que tienen los agentes de reflexionar sobre su proceder, las circunstancias y formas de llevar su acción, además de la posibilidad que poseen estos de dar razones a sí mismos y a los demás sobre su acción.

Esta capacidad de reflexividad que poseen los agentes, Según Giddens (1991), es posible por la mediación del carácter social que posee el lenguaje, ya que si las acciones humanas pueden verse con significado, es precisamente por la función social que cumple el lenguaje. Esta es la razón por la cual, para este autor, la reflexividad del agente se conforma a partir de un mundo social simbólicamente estructurado.

En la fenomenología de Berger y Luckman también se da gran relevancia al lenguaje originado y compartido en la vida cotidiana, por considerarlo el sistema de signos más importante de la sociedad humana. El lenguaje empleado por los agentes sociales permite referirse a otras realidades, y posibilita la expresión ínter subjetiva: *“la vida cotidiana, por sobre todo, es vida con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él. Por lo tanto, la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”* (1968, p. 55). En esta investigación, se prestará especial atención al lenguaje, por considerar que es a través de ese sistema de signos y símbolos, que los agentes sociales logran expresar su reflexividad y se hace posible la acción social práctica y una comprensión de ella. Es a través de la mediación del lenguaje, que el investigador podrá acercarse a interpretar los significados y sentidos construidos en torno a la escuela por parte de una colectividad.

Sin embargo, para lograr comprender el significado y sentido de una acción social, no basta atender con exclusividad a la mediación social que el lenguaje ofrece y las reflexiones que de los agentes se puedan conocer a través de él. Es necesario también, generar una metodología desde las disciplinas humanas, que propicie espacios de confrontación reflexiva entre los agentes, con el objetivo de vislumbrar los motivos y razones que llevan a una peculiar significación de una acción social por parte de ellos y a comprender la construcción social del sentido que posibilita tal significación.

En esta medida, cuando desde las disciplinas sociales se desea comprender el significado y sentido de la acción social para sus agentes, se hace inevitable la construcción de un sistema simbólico más vasto, en el cual, como menciona Bauman (2007), la experiencia de vida de los agentes estudiados, junto con la experiencia de vida del investigador, interactúan, para construir un nuevo sentido de la acción social, perteneciente al investigador y la población estudiada.

Bauman (2007) expresa que muchos han considerado el anterior argumento como inválido, por creer que ese nuevo sentido construido es una distorsión de los significados y sentidos propios y originales de los agentes estudiados. Sin embargo, este autor menciona que no es necesario sentir lo que sienten o pensar lo que piensan los agentes sociales que analiza el investigador, para aproximarse a la comprensión del significado y sentido de la acción para ellos, porque para hacer posible la comprensión, lo que es fundamental es tratar de rastrear el mínimo común denominador entre la experiencia social de la comunidad cuyo significado se desea captar y la del investigador.

Para sintetizar, y concluir lo señalado a lo largo de este capítulo, sobre el sentido y significado de la acción social, relacionaré los principales puntos expuestos con el problema concreto que atañe a esta investigación: los sentidos y significados de la escuela, para la comunidad escolar del Orlando Higueta Rojas. De acuerdo con lo anterior, se considerará la asistencia a la escuela, como una acción social simbólica que transcurre en la vida cotidiana de sus agentes y que por tanto demanda desde disciplinas como la antropología una interpretación.

Se tratará de mostrar que los diversos significados elaborados sobre la escuela, surgen, gracias a los distintos sentidos contruidos por parte de los agentes sociales en torno a dicha institución. Estos sentidos- que permiten postular determinados significados sociales de la escuela- son posibles en virtud del contexto social donde se construyen, por parte de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, de la institución Orlando Higuira Rojas.

De acuerdo con lo anterior, se asumirá, que una vez captados los significados de la escuela, por parte de la investigadora, se procederá a plantear de forma negociada, entre los enunciados de los agentes y la interpretación de los mismos por parte de la investigadora, unos sentidos de esta institución para sus estudiantes, docentes, padres y madres de familia.

Finalmente, al considerar que estudiantes, docentes, padres y madres de familia, de la institución Orlando Higuira Rojas, elaboran significados y sentidos en torno de la escuela, se hace explícito el reconocimiento de la capacidad reflexiva de estos agentes sociales y la importancia del lenguaje como posibilitador de esta racionalización. Se considerará, por tanto, que esta capacidad reflexiva atiende no solo a la subjetividad de los agentes sociales, sino también a las condiciones sociales estructurales donde transcurre la acción.

3. ESCENARIOS DEL ESTUDIO

Antes de pasar a los significados y sentidos de la escuela, es necesario comentar brevemente cómo está el sector educativo en la localidad de Bosa, lugar donde se encuentra ubicado el colegio donde se realizó esta investigación. Lo propuesto, con el objetivo de analizar, en un capítulo posterior, cómo ciertas condiciones estructurales están mediando en la construcción de los sentidos de la escuela y, por tanto, intervienen en que se propongan ciertos significados sociales sobre esta institución por parte de los agentes sociales de este estudio.

3.1 EL SECTOR EDUCATIVO EN BOSA

En el *Plan sectorial de educación 2004-2008, Bogotá: una gran escuela* (2004), se menciona que en la ciudad capital la mayoría de sus habitantes viven en condiciones de pobreza e indigencia a pesar de que la ciudad demuestra tener un crecimiento económico en aumento y una mayor inversión pública. “El crecimiento económico y el aumento de la inversión pública contrastan con el incremento de la pobreza y la profundización de la brecha social, la inequidad y la exclusión” (SED, 2004, p. 20).

Esta situación distrital se ve reflejada en muchas de las localidades que componen la capital del país. Bosa es una de esas localidades donde la desalentadora información anterior se encarna en la cotidianidad. Para el año 2003, de los 525.459 habitantes que poseía esta localidad, 334.833 habitaban en la pobreza y 94.731 lo hacían en la indigencia (SED, 2004, p. 21).

Las mencionadas problemáticas sociales afectan a todos los habitantes de la localidad en múltiples dimensiones. Es de suponer, que las desigualdades sociales que se aprecian en la localidad, repercuten en forma negativa a nivel cognitivo, lúdico, afectivo, entre muchos otros aspectos, en los niños y los jóvenes de este sector.

Uno de los problemas sociales más serios que enfrenta Bosa, está relacionado con las deficiencias que presenta el sector educativo en la localidad, ya que la oferta de cupos, el acceso y permanencia en el sistema, la pertinencia y la calidad de la educación, parecen ser los menos garantizados. Esto es común a todas las localidades consideradas en emergencia social como lo son, San Cristóbal, Usme, Bosa, Kennedy, Suba y Ciudad Bolívar (SED, 2004)

Según los cálculos de la Subdirección de Análisis Sectorial de la Secretaría de Educación Distrital, con base en el DANE-ECV 2003, la población en edad escolar fuera del sistema educativo en la localidad de Bosa, para ese año, era de 12.360 menores, 1.872 de estos niños tenían entre 5 a 6 años, 2.084 poseían entre 7 y 11 años de edad, 2.508 jóvenes tenían entre 12 y 15 años y 5.895 jóvenes entre 16 y 17 años. Todos se encontraban marginados del sistema educativo (SED, 2004, p. 29).

Aparte del gran número de población en edad escolar por fuera del sistema educativo, es preocupante “la alta tasa de deserción escolar, que agudizada por la pobreza y la baja oferta de empleo, ha ido en aumento (...) Lo anterior se relaciona con la alta tasa de inasistencia escolar en Bosa, siendo mayor a los índices de deserción registrados para Santa Fe de Bogotá y Colombia” (Secretaría de Salud, 1998, p. 66).

La aparición de los colegios privados en la localidad ha sido mayor que la de los distritales, y no ha logrado satisfacer la demanda escolar, por el contrario, ha incrementando los costos de la educación y la dificultad para acceder a ella por parte de los sectores de bajos ingresos (Secretaría de Salud, 1998).

Si tenemos en cuenta que la población en edad escolar, de estratos 1 y 2, representa el 46,3% del total de la población en edad escolar del distrito, y alrededor del 80% de esta población se concentra en las localidades de Ciudad Bolívar (22,1%), San Cristóbal (14,9%), Bosa (13,1%), Kennedy (12,2%), Usme (10,0%) y Suba (8,3%) (Secretaría de Educación Distrital, 2007); es claro que el sector educativo en la localidad de Bosa debe repensarse porque no está respondiendo a las demandas de los habitantes del sector ni a los

compromisos sociales adquiridos por el Estado en este campo. “Si bien las tasas de cobertura de Bogotá son altas y es evidente una mejora importante (...) no es menos cierto que la ciudad está aun lejos de alcanzar la efectiva vigencia del derecho a la educación” (SED, 2004, p. 27).

Una vez conocidas algunas características del sector educativo en la localidad de Bosa, es pertinente mostrar el resultado investigativo de una caracterización social de los barrios aledaños al colegio Orlando Higueta Rojas. Lo anterior, con el objetivo de aproximarse de forma descriptiva, a las realidades locales que confluyen en la escuela, y que son vividas en su cotidianidad por estudiantes, docentes, padres y madres de familia, del colegio.

3.2 CARACTERIZACIÓN SOCIAL DEL ENTORNO DEL COLEGIO ORLANDO HIGUITA ROJAS

A continuación expongo el trabajo investigativo que adelanté en los meses de mayo y junio de 2007 con colaboración de docentes, padres y madres de familia, algunos testimonios de estudiantes del Colegio Orlando Higueta Rojas y vecinos del sector³. El objetivo del escrito es dar cuenta de las características históricas, espaciales, poblacionales, socioeconómicas, de movilidad, ambientales, de salud, educativas y organizacionales, de los barrios aledaños al colegio. Se trata de poner en evidencia las características sociales del entorno escolar, con el fin de realizar un análisis antropológico sobre las relaciones existentes entre estos elementos y los sentidos y significados elaborados por parte de los agentes sociales sobre su escuela⁴.

El Colegio Orlando Higueta Rojas se encuentra ubicado en la Calle 57 Sur N° 87H-03 sur,

3 El documento se elaboró a partir de testimonios de los estudiantes Johan Estiven Queda Gómez, Yeraldin Ortiz y Yaqueline Rodríguez; los padres y madres de familia Doña Mariana, Rómulo Angulo y Carlos Angulo, docentes María Cristina Guevara, Patricia Caraballo y Orlando Valderrama (categoría espacial), Freddy Ramírez García (categoría de movilidad), Sandra Benavides Acuña (categoría ambiental y de salud), Alba Guarín, (categoría educativa) y Jaime Aldana (categoría socioeconómica); habitantes del sector Rómulo Angulo y Carlos Angulo (categorías histórica y poblacional respectivamente) y, Jaime Pérez. Muchos de ellos residentes de los barrios Villa Nohora I, II, II sector, San Luis, El Diamante y Holanda, que fueron los barrios caracterizados. También se ha realizado consulta documental, revisión y análisis de planos, encuestas, entrevistas y charlas informales con residentes del sector, caminatas de reconocimiento del entorno. Yo asumí en particular la categoría organizacional.

4 En este trabajo se utilizará de forma indistinta los conceptos de escuela y colegio, por considerar que hacen alusión a una institución de educación formal.

en el barrio Villa Nohora, hace parte de la Unidad de Planeación Zonal (UPZ)⁵ 84 Bosa Occidental. Este sector se caracteriza por tener barrios muy pequeños conformados por un número escaso de manzanas, por tanto, el colegio colinda con otros barrios diferentes al Villa Nohora. Esta UPZ es la más poblada de la localidad aunque no hay cifras confiables al respecto⁶, cuenta con 141 barrios legalizados y 11 sin legalizar. El Distrito⁷ consideró que esta UPZ requería una intervención prioritaria por estar conformada con asentamientos humanos de origen ilegal, con uso residencial predominante, de estratos 1 y 2, los cuales presentan serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. En términos del sistema de espacio público, la UPZ cuenta con 0.35 m² zona verde por habitante, sobre el promedio de la ciudad que corresponde a 4.7 m² por habitante; en relación al sistema de movilidad, se cuenta con 4.26% de malla vial arterial construida y el 1.49% de malla vial local construida, sobre el promedio de la ciudad que corresponde al 4.6% y al 20% respectivamente; en términos del sistema de equipamientos de educación y bienestar social se cuenta con 0.99 m² por estudiante sobre el promedio óptimo de 7.75 m² por estudiante.

Los límites planteados para el estudio fueron los barrios con los que colinda la institución distrital, según los docentes y los habitantes del sector ellos son: al Norte, el Barrio Holanda, separado por la Calle 57 Sur; al Oriente el Barrio Villa Nohora I y II Sector; al Sur el barrio Villa Nohora III sector, separados por la Calle 59 Sur; al Occidente los barrios San Luis y el Diamante.

En el barrio Holanda, según las observaciones realizadas, existen alrededor de 140 predios, que comprenden a 830 habitantes aproximadamente, viviendo 6 personas en promedio por

⁵ 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.

⁶ En el sitio <http://redbogota.com/lopublico/secciones/localidades/bosa/upz.htm> se menciona que hay 166.262 habitantes (año 2000) y en http://www.fna.gov.co/internas/docs/Memorias2004/foro/Inf_2.pdf en un documento de Clemencia Escalón y Martha Nieto se mencionan 86.674 habitantes en el 2001.

⁷ Ver decreto 408 de dic 23 2004 mediante el cual reglamentó la UPZ 84. En <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=15627>

casa. En el barrio Villa Nohora⁸ I, II y III sector, existen 100 predios, habitados por 600 personas aproximadamente. Por último, en los barrios San Luis y el Diamante existen 52 predios habitados por 230 habitantes aproximadamente.

Según las entrevistas realizadas a habitantes antiguos del sector los barrios mencionados no tienen más de 15 años desde que se conformaron. Inicialmente el lugar estaba ocupado por unas casonas, que eran las casas principales de las fincas. Don José Barrera manifestó que él y su gente (oriundos de Boyacá), cuando llegaron hace 50 años, fueron los primeros en ponerse a cultivar en la zona de forma significativa. “Existían cultivos, pero eran de los indios de por ahí, que tenían una que otra cosita para comérsela, nosotros empezamos a cultivar en cantidades mayores y empezamos a vivir muchos de eso”, afirmó Don José. Algunos de estos elementos de la tradición agrícola, se prolongaron hasta tiempos más recientes, ya que hace 15 años, en el barrio que hoy se conoce como Villa Nohora, existían muchas parcelas, con sistemas de riego para los cultivos de papa, nabo y apio, que eran los más comunes en el sector. El agua provenía del río Tunjuelito, el cual posteriormente se dejó de utilizar para estas labores por su creciente contaminación.

La forma en que mucha de la población de estos barrios se hizo a un lote para construir su casa, hace 15 años, según los entrevistados, fue por medio de una urbanizadora que compraba una pequeña cuadra, y la loteaba en predios de 6m x 12m para vender a familias provenientes principalmente de Boyacá, Cundinamarca y Santander, dejando algunas vías, alcantarillado y unas redes de energía, de forma provisional. De esta manera, las nuevas familias se dieron a la tarea de organizar una Junta de Acción Comunal por cada barrio para emprender los procesos de legalización, primero de sus barrios, y, posteriormente, de los servicios públicos.

Donde hoy funciona el colegio Orlando Higuera Rojas existió hasta su adquisición por la Secretaría de Educación Distrital una parcela de cultivo rodeada de viviendas. En el año 2006 en este terreno empezó la obra que en la actualidad está culminada, para dar origen al nuevo plantel educativo.

⁸ Ver fotografía del barrio Villa Nohora I sector en el anexo N° 3.

La delimitación del espacio geográfico, que hemos decidido tomar como referencia para la caracterización del entorno del colegio, es de un perímetro aproximado de 300 metros a la redonda sobre los cuales se realizaron recorridos donde se trató de observar aspectos relacionados con las condiciones de vida de los habitantes, los usos y apropiaciones que ellos hacen del lugar, el cambio que ha tenido el lugar a lo largo de los años y, la manera en que se relacionan con el Colegio Orlando Higueta.

Los estudiantes del colegio habitan en este sector, según resultados de las encuestas realizadas por la Universidad Nacional a 209 estudiantes, donde la mayoría señala que se desplazan al colegio caminando y gastan menos de media hora en su recorrido. Lo anterior, sumado al conocimiento que tienen los docentes de su población escolar, permite pensar que la caracterización de los barrios aledaños al colegio es pertinente, en la medida en que un buen número de la población educativa vive en condiciones sociales muy parecidas a las que se viven en estos barrios seleccionados para el estudio, o los habitan.

De acuerdo a las observaciones realizadas y las fuentes consultadas, el sector está destinado principalmente a la vivienda, aunque un alto número de estos predios que se encuentran localizados sobre las vías principales (calle 57 Sur, Cra. 88C y Calle 59 Sur), son destinados al comercio. La mayoría de estos establecimientos son panaderías, pequeñas tiendas de víveres, relojerías, chatarrerías, carpinterías, talleres de ornamentación, fotografía, lavanderías, tipografías, parqueaderos. Este mercado satisface las necesidades básicas de los habitantes del sector, que son alimentación y vestido. Sobre estas vías existe una minoría de comercio informal, como es la venta de comida rápida y algunas variedades.

Otros espacios importantes a nombrar, son las zonas recreativas, lúdicas y deportivas, las cuales son mínimas y reducidas, debido a la falta de planeación en la construcción de las viviendas. En el sector sólo se cuenta con 2 parques de bolsillo, que tan sólo poseen un rodadero, pasamanos, columpios; no cuentan con canchas y otros escenarios deportivos amplios. Los polideportivos se encuentran muy distantes de la institución, por tanto estas zonas no son muy utilizadas por el colegio. En cuanto a zonas verdes, se puede afirmar que

no existen por el proceso acelerado de construcción de viviendas y el aumento poblacional. Se observa una que otra planta o arbolito sobre las aceras de las vías principales, pero no es significativa la vegetación en los barrios de estudio.

Aún cuando en el sector existen algunas fábricas de ollas de aluminio, carpinterías y talleres de mecánica, no se evidencia un tipo de contaminación industrial significativo. La contaminación permanente que existe en los barrios, es por ruido, emisión de gases en las zonas de tráfico de transporte urbano, material particulado en estos sectores y en las calles no pavimentadas. En general, las calles no pavimentadas son las vías internas o secundarias de los barrios, ya que las rutas del transporte urbano en su mayoría, circulan por calles pavimentadas algo deterioradas, como muchas otras zonas de la ciudad. En el espacio estudiado existen algunas calles cerradas y sin iluminación, producto de la no planificación a la hora de construir las viviendas.

Debido a lo anterior, el principal riesgo ambiental que se evidencia en la zona cercana al colegio, es el padecer enfermedades de vías respiratorias por la cantidad de partículas en suspensión presentes en la zona. El sitio donde se encuentra el colegio, de acuerdo a las observaciones de la profesora Sandra Benavides, no está expuesto a inundaciones, porque se encuentra alejado del río Tunjuelito y en un terreno plano. Tampoco está expuesto a desechos tóxicos, pues está alejado de industrias que los producen.

En los barrios del sector se pudo observar que los carros recolectores de basuras pasan regularmente tres veces a la semana y los habitantes parecen no practicar una separación o clasificación de sus residuos a la hora de sacar la basura de sus viviendas. En la zona de estudio, no se observó un número significativo de perros callejeros, ni de cúmulos de basura fuera de los tiempos de recolección.

Según las observaciones realizadas, las viviendas que conforman la zona residencial son construcciones en su mayoría de uno y dos pisos, algunas casas tienen tres o más pisos, que

son arrendados por las familias que viven en el sector⁹ como forma de obtener un ingreso económico adicional. Se pudo observar que la mayoría de las casas cuentan con los servicios básicos de agua, luz, teléfono y gas, algunas también cuentan con el servicio de señal por cable o parabólica. Al aplicarse la encuesta a los estudiantes, el 61.9% reconoció tener acceso a alguno de estos servicios de televisión contratada. No obstante, según las apreciaciones del docente Jaime Aldana, existen pocas viviendas que no poseen algún servicio de los anteriores, el más común, el de teléfono.

Las observaciones evidenciaron que en el sector que rodea la institución existen tres lugares de culto religioso, uno que congrega a población católica (Iglesia de San Juan de Nepomuceno) y dos que congregan a población cristiana protestante.

También se observó y escuchó que en el sector hay zonas inseguras, que representan un riesgo sin importar edad y género. Existen problemáticas bien serias, generadas por barras bravas, robos, conformación de pandillas, expendio y consumo de drogas, que salen a flote en los espacios y calles más solas y menos transitadas, en especial en altas horas de la noche, aunque también se presentan en el transcurso del día.

Dialogando con un estudiante¹⁰, él me comentaba que en los barrios cercanos al colegio era común encontrar a “*pelados del parche de Las Cruces, La Echeverri, La Libertad, Los de Chicó, Los de San Berna y de Las Márgaras*”. ¿Hacen parte de estos grupos mujeres?, pregunté. “*No, respondió él, es solo de varoncitos*”. ¿Pero estos grupos son pandillas?, interrogué. “*No, las pandillas son de ñeros, nosotros armamos parches que es diferente, para solucionar entre todos los problemas que se nos presentan, si me entiende, que aquí está guarichando de tal parce, entonces nosotros vamos a ver qué es lo que pasa y nos*

9 Según la encuesta aplicada por la UN se observa que las viviendas de los estudiantes son habitadas por un número alto de personas: 44.7% 2-5 personas, 41.8% 6 a 10 y 13.4% más de 11 personas. En este último se encuentran 8 casos donde se vive con más de 21 personas en la misma casa.

10 Pude contactarme con este estudiante porque estaba presente el día que lo cogieron en una requisa a las afueras del colegio con un grupo de jóvenes que no pertenecían a la institución y que portaba marihuana. El estudiante, que me pidió anonimato, fue llevado a la coordinación de la institución para ser cuestionado por “las malas amistades con que andaba”, según las directivas. Días después citaron a su padre para informarlo.

cuidamos la espalda”. ¿Y tienen armas? pregunté. “Sí, pero no todos los del parche, y son culas, son sobre todo latas¹¹, pero así que pistolas o algo así, no”.

En diálogo con otra estudiante, líder de *Las Iguanas*, le pregunté cómo había surgido la idea de conformar el grupo, ella me dijo que fue algo espontáneo, que surgió de ver que “a veces ciertas viejas empiezan a quererla montar y pues uno no le trama eso, que no lo respeten”. ¿Existen hombres en *Las Iguanas*?, pregunté. “No, es solo de mujeres”. ¿Yo puedo entrar al grupo? (Risas y con timidez) “Pues no creo”, dijo la estudiante. ¿Por qué, qué se necesita para estar adentro? Interrogué. “Pues lo que pasa es que las que son del grupo tienen que ser nenitas así como bien paradas, sí me entiende, que no le tiemble la mano en la calle para las que sea, y usted no se ve que le guste eso” (risas).

Las charlas con los estudiantes reflejaron que en el sector existen muchas y diversas organizaciones juveniles no institucionalizadas, en donde los jóvenes encuentran apoyo, o como ellos y ellas mencionaron “respaldo” para solucionar sus inconvenientes o para “parchar” simplemente.

Para efectos policivos, el sector escogido para la caracterización, cuenta con el Centro de Atención Inmediata CAI La Libertad ubicado en la Calle 59 Sur con Cra 88C, que es el más cercano al plantel educativo. Otras entidades de servicio a la ciudadanía como defensa civil, bomberos, hospitales de I y II Nivel, están ubicados hacia la parte Central de Bosa. En la zona de estudio no existen centros médicos públicos, los que existen son de carácter privado y están dedicados a la odontología y la optometría.

En cuanto a las condiciones socio- económicas de las familias de los estudiantes, el profesor Aldana aplicó 50 encuestas a habitantes del sector; sus resultados brindan importante información sobre este tema en asuntos como empleo (54% de los padres y madres tienen empleos de carácter informal, independiente 41%, 5% en el sector oficial), número de personas de la familia que trabajan y la relación con los ingresos familiares: el ingreso total de las familias es en un 18% menor a un salario mínimo, y, en un 60%, las

¹¹ “Latas”, expresión acuñada por muchos jóvenes del colegio y el sector para referirse a armas blancas corto punzantes, como navajas o cuchillos.

familias cuentan con un salario mínimo. El 15% cuenta con un salario y medio mínimo; y solo, el 6% cuenta con dos salarios mínimos dentro de sus ingresos totales.

La población de los barrios aledaños al colegio es diversa. Según Doña Mariana, habitante del barrio San Luis, en su barrio existen personas provenientes de los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Santander, Nariño, Eje Cafetero, Costa Caribe y Pacífica.

Según encuestas realizadas por la Universidad Nacional, se pudo evidenciar, que el máximo grado de escolaridad alcanzado por la mayoría de los miembros de las familias de los estudiantes, fue el bachillerato. Muy pocos de los encuestados respondieron que sus familiares habían estudiado, o estudiaban una carrera de educación superior, y, otra porción menor, respondió que sus familiares no habían realizado ningún estudio de primaria, secundaria o educación superior. Otra encuesta aplicada por Alba Guarín, a 60 habitantes del sector, señala cifras similares: un 62% de la población en el sector se encuentra estudiando la primaria o el bachillerato, un 8% de la población ha iniciado un ciclo universitario, y un 30% no estudia por ser mayores de edad o por ser niños en edad no escolar.

En el sector no existen guarderías u hogares que presten el servicio de cuidar niños pequeños. Solo se sabe de la existencia de tres centros educativos que poseen primaria y secundaria: el colegio privado Giovanni Farina, en la calle 55 sur N° 88C; el Colegio Distrital Brasilia, en la carrera 87J con calle 55 sur, y, el Colegio Distrital Bosa Nova, transversal 87C con cll 58C. Tampoco se conocen que existan centros de aprendizaje de algún oficio o carrera técnica y, mucho menos, universitaria.

En cuanto a las dinámicas organizativas de los barrios, en sus inicios fue la Junta de Acción Comunal la encargada de gestionar y materializar las necesidades e inquietudes de los habitantes. Por su intermedio se logró conseguir asesoría para organizarse, se consiguió la personería jurídica, e inclusive en sus inicios, esta organización llegó a manejar dineros, para darles partida a los barrios para que organizaran sus propios servicios, sus salones comunales, sus calles, etc. Algunas juntas del sector pueden estar presentando algunas

dificultades, según informan sus directivos, entre las cuales está la pérdida de iniciativa, poder y credibilidad. Su funcionamiento en algunos casos se limita al mínimo para no perder la personería jurídica, o a realizar arreglos locativos del salón comunal. En algunos casos se menciona la falta de respaldo como razón para que las iniciativas no se realicen, como en el caso de la seguridad, o de los comités de trabajo.¹²

Los diversos testimonios sobre la existencia de grupos deportivos o artísticos-culturales en el sector, concordaron en mencionar que eran casi inexistentes. Durante el estudio de la caracterización no se llegó a conocer alguna organización diferente a la Junta de Acción Comunal en los barrios. Sin embargo, cuando este documento se puso en socialización con todos los miembros de la comunidad educativa del Orlando Higuera Rojas, un padre de familia mencionó que él tenía un grupo de teatro y magia llamado Magic Zanc en el barrio Villa Nohora. Comentó que a él le gustaría que se vinculara su organización con el colegio, ya que la mayoría de grupos artísticos de la localidad están ubicados hacia el centro de Bosa, siendo distantes del colegio.

El impacto del colegio, según los vecinos, en términos generales ha traído cosas buenas para ellos, como la valorización del sector y la facilidad práctica de tener a sus hijos cerca de sus hogares, implicando esto último, menos gastos económicos. No obstante, señalaron que una de las dificultades y aspectos negativos que vivieron con la construcción del nuevo colegio, tuvo que ver con las constantes peleas y riñas sostenidas por los estudiantes en los parques cercanos al sector.¹³

Teniendo en cuenta cómo se encuentra el sector educativo en la localidad de Bosa y qué caracteriza los barrios aledaños al colegio, para finalizar este capítulo, que trata de dar cuenta de los escenarios donde transcurrió la investigación realizada, solo basta exponer sobre las dinámicas propias de la institución donde fue posible este trabajo.

12 Una líder señala su desilusión ante la actual situación en su barrio. Antes, ella accionaba la alarma comunitaria en situaciones de consumo de drogas en las calles, pero dejó de hacerlo de un tiempo para acá porque no le ve sentido, debido a la poca importancia que le prestaban a esto sus vecinos.

13 Las riñas, según diversos integrantes de la comunidad han disminuido gracias a las diversas acciones del colegio.

3.3. EL COLEGIO DISTRITAL ORLANDO HIGUITA ROJAS¹⁴

El actual colegio distrital Orlando Higuitero Rojas¹⁵, antes de su creación, fue asumido como la sede D -Holanda Libertad- del colegio Juan Maximiliano Ambrosio. El tránsito de Holanda Libertad a Orlando Higuitero Rojas fue posible a partir del 4 de julio de 2007, cuando se hizo entrega oficial por parte de la Secretaría de Educación Distrital (SED) del nuevo colegio independiente.

En un principio, la sede D del colegio Juan Maximiliano Ambrosio, o actual Orlando Higuitero Rojas, empezó a funcionar en un lote adquirido por la SED en el año 2004; las labores pedagógicas iniciaron en el año 2005 en aulas prefabricadas, y, en el año 2006, se dio paso a la construcción del nuevo edificio, que se convertiría a mediados del 2007, en el nuevo colegio Orlando Higuitero Rojas.

La comunidad educativa de este colegio, desde el año 2006 hasta mediados del 2007, desarrolló sus actividades en medio de la construcción de la planta física del nuevo edificio. En medio de polvo, cemento, y retroexcavadoras, convivieron obreros, estudiantes, docentes, directivas, y personal del servicio. Mientras esto sucedía, y mientras la SED aclaraba institucionalmente la situación del nuevo edificio, toda la comunidad educativa adoptó el manual de convivencia y el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Juan Maximiliano Ambrosio.

Los asuntos administrativos del Orlando Higuitero Rojas, han estado marcados por frecuentes cambios, con sus consecuencias en lo normativo, pedagógico y convivencial. Durante algunos años la profesora Miriam Baquero de Lugo ejerció la rectoría hasta su renuncia por jubilación en el año 2001. Le siguió en el encargo, hasta el 2002, el profesor Francisco Triana. Desde el año 2003 a septiembre de 2005 el colegio estuvo a cargo de la profesora Lourdes Avendaño. Desde esta fecha hasta diciembre de 2006 hubo otro rector (profesor

¹⁴ La información aquí mencionada se ha obtenido gracias al trabajo de Fabio Castro, miembro del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, Myriam Jiménez (rectora), la secretaria de rectoría, la secretaria académica, los coordinadores Orlando Díaz, Arturo Jaimes, Francisco Triana, los docentes Sandra Benavides, Yury Ruiz, Carlos A. Novoa, los estudiantes Yeraldin Ortiz, Karen Cañón, Andrés González; lectura de documentos como Agenda - Manual de convivencia 2007, comentarios PEI 2007 Equipo Pedagógico Local, encuestas, entrevistas y observaciones personales.

¹⁵ Ver fotografía del colegio Orlando Higuitero Rojas en el anexo N° 4.

Mauricio Mayorga) en periodo de prueba y, a partir del 2007, asumió como rectora la profesora Myriam Jiménez. Esta última ha orientado su labor a atender los asuntos organizativos heredados, así como la construcción del nuevo colegio.

La incertidumbre de no saber si la sede D-Holanda La Libertad- iba seguir siendo parte del Juan Maximiliano Ambrosio, o iba a conformarse como una nueva e independiente, acompañó a toda la comunidad educativa, principalmente a directivos y docentes. Sólo hasta el 4 de julio del 2007, con la entrega oficial del nuevo colegio, esta situación cambió, generando mayor estabilidad en docentes y directivas, ya que a partir de esta fecha se supo que la nueva infraestructura construida donde se ubicaba la sede D-Holanda La Libertad- del Juan Maximiliano Ambrosio, iba a ser un colegio principal e independiente llamado Orlando Higuita Rojas, que pasaría a tener como sede B al antiguo Juan Maximiliano Ambrosio.

Actualmente, el Orlando Higuita Rojas posee un comedor, una aula múltiple, biblioteca, auditorio, dos salas de informática, dos laboratorios, dos talleres, dos aulas para artes, dos salas para profesores, una cafetería para docentes, una caseta para estudiantes, oficinas para la parte administrativa, enfermería, una zona para el preescolar, 31 salones de clase por jornada y cuenta con áreas deportivas y de recreo.

En el momento en que se hizo la investigación, el colegio era mixto, contaba con 2400 estudiantes y funcionaba en doble jornada con los cursos de preescolar a noveno de secundaria. En aquella época las directivas trabajaban para que en el año 2008 se diera apertura a los cursos de décimo y undécimo, tal como fue planeada su planta física.

DINÁMICAS Y ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Según las directivas y algunos maestros, en el Orlando Higuita Rojas se tiene un énfasis en *comunicación*. Algunas actividades que se realizan como parte de este énfasis, son el periódico escolar, el Centro de Recursos de Idiomas (CRI), el proyecto de la emisora escolar y, la página Web. Estas están a cargo del Departamento de humanidades.

Sin embargo, estas actividades no son evaluadas sistemáticamente y, en algunos casos, obedecen a acciones e intereses individuales. Un ejemplo es la página Web, la cual está activa pero se actualiza según disponibilidad y criterio de un docente. No hay participación de directivos, estudiantes y docentes. Aunque cuenta con amplias posibilidades educativas, los docentes no proponen foros académicos ni empleo educativo de la página.

En el caso del periódico, aunque se han publicado dos números semestrales, la participación es reducida y no hay una evaluación de lo hecho, ni de su impacto. Se puede mencionar que, pese a que hay un interés por la comunicación, no hay una línea editorial institucional, no hay una política de comunicación, sino acciones individuales.

De la parte administrativa de la institución se puede decir que, en el momento en que se llevó a cabo esta investigación, no existía personal de biblioteca ni almacenista. Los administrativos rotaban según las necesidades por los cargos y al no ser todos de planta, manifestaron sentir una inestabilidad laboral. De todos los administrativos sólo había una persona con nombramiento en propiedad, los otros eran provisionales, temporales, o subcontratados por empresas.

Por otra parte, aunque los miembros de la comunidad escolar reconocieron la existencia de actividades evaluativas sobre los proyectos transversales, los procesos pedagógicos de los docentes, el personero y refrigerio escolar, casi todos señalaron que estas evaluaciones se restringían a la evaluación institucional anual. Sin embargo, aunque en el colegio hay un énfasis en las acciones administrativas, estas casi nunca son evaluadas.

Por ejemplo, actividades de la rutina escolar como el llamado a lista, o el registro de los retardos a la llegada, o los formatos de salida de estudiantes, no son objeto de lectura para reflexiones que trasciendan el hecho mismo de incumplir el reglamento. Parece que actividades como estas se realizan con el principal objetivo (sino único) de cumplir una formalidad.

Así mismo, se observa que se desconoce el seguimiento que se hace posterior a la evaluación. Lo anterior permite pensar que la evaluación, en el colegio, hace parte de una rutina y un formalismo desligado de otras consideraciones. Pocos participan en la elaboración de los instrumentos evaluativos y es mayor el número de miembros de la comunidad que no conoce los resultados de dichas evaluaciones. De esta manera, la participación, fue considerada por muchos de los miembros de la institución, como una actividad reducida a diligenciar formatos.

El Consejo Estudiantil como órgano de participación, manifestó que su intervención en el diseño y debate del PEI fue limitada, no solo porque se reunieron pocas veces (tres), sino también porque a dichas reuniones no asistieron todos sus miembros. Según los actores de la comunidad escolar que ayudaron a suministrar la información aquí señalada, el Consejo Estudiantil no funciona autónomamente, y existe rivalidad entre docentes por “asesorarlo”. Las directivas, por ejemplo, han asignado la tarea de “asesorarlo” a los docentes de sociales y han retirado a otro docente que por su propia iniciativa lo estaba realizando.

Cuando el Consejo Estudiantil se reúne, lo hace principalmente por decisión de los profesores, y en una menor medida de la personera. Sin embargo, no existen actas de sus reuniones, como tampoco se tienen fechas definidas para reunirse, ni un plan de trabajo a seguir. En el año 2007, por ejemplo, hasta el momento en que realicé la investigación, no se habían llevado a cabo ninguno de los planes o decisiones que se habían propuesto realizar desde el Consejo Estudiantil. Por lo anterior, este órgano de participación, fue considerado como una organización no consolidada al interior del colegio.

De igual manera, la participación estudiantil en el Consejo Directivo se ha visto restringida a brindar algunas opiniones sobre la agenda escolar, en una reunión, y a partir de un borrador. La representante estudiantil en el Consejo Directivo no cuenta con apoyo de los estudiantes, y su labor se ha concentrado en visitar en dos oportunidades los salones: para crear confianza en ella como representante y para promover el paro contra el recorte a las transferencias.

Sin embargo, el desempeño de la representante estudiantil se ha visto afectado por el desinterés y poco apoyo por parte de sus compañeros. Como ella misma me contaba lo que sucedió el día que decidieron tomarse el colegio para rechazar el recorte a las transferencias: “cuando llegó ese día, yo vine, porque en eso habíamos quedado, en tomarnos el colegio, pero sólo aparecieron 6 personas, entre las que no estaba ni siquiera la personera estudiantil, yo viendo eso, les dije a los demás que nos fuéramos y que no hiciéramos nada, y eso pasó”¹⁶. Así las cosas, la representante reconoce que su actividad no ha sido lo que ella se había propuesto, pero también afirma que esta situación se debe al abandono y falta de iniciativa de sus mismos compañeros.

En general, señalan las personas que hicieron posible esta información, hay “*confusión tanto en las funciones del Consejo Estudiantil como en su forma organizativa*”. A los estudiantes les falta claridad sobre las funciones del gobierno escolar, y ello se evidencia, de forma más específica, en los relatos de los niños de tercero, cuarto y quinto de primaria, que hicieron explícito su no conocimiento de las funciones del personero o de cualquier otro estudiante que dice representarlos.

Así mismo, no se ha hecho conciencia de la responsabilidad, disciplina y forma de dirección que requiere este Consejo, lo que revela el poco interés por parte de los demás estamentos (maestros, directivos, padres) en la participación democrática de los estudiantes a través de su órgano representativo, al no apoyar y explicar estos temas de manera más profunda a los estudiantes. Sin embargo, se evidencia una actitud de preocupación por enterarse más a fondo de lo que debe hacer el Consejo Estudiantil y por regularizar su funcionamiento, por parte de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa.

En cuanto a la Asociación de Padres y Madres de familia, se observa que en la actualidad participan de forma permanente en los asuntos del colegio, sin embargo, el número de afiliados es bajo (algunos estiman que no pasa de 300), y puede llegar a un número menor, haciendo evidente una crisis en este tipo de organización.

¹⁶ Entrevista que sostuve con Karen Cañón, representante estudiantil.

4. BREVE CARACTERIZACIÓN DE LOS AGENTES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

4.1. LOS ESTUDIANTES Y SUS FAMILIAS

En junio de 2007, el equipo del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia aplicó un cuestionario a una muestra de 209 estudiantes de los grados cuarto, séptimo y noveno, de las jornadas mañana y tarde, quienes respondieron a 65 preguntas distribuidas en siete capítulos referentes a sus datos personales, información espacial, información familiar, vida escolar, prácticas extraescolares, relaciones sociales y salud. A continuación expondré de forma sintética parte de la información estadística recolectada, que considero pertinente al problema de los sentidos y significados de la escuela.

Información espacial

De los estudiantes encuestados solo el 47% de ellos dijo tener vivienda propia, mientras el 42% manifestó que su familia pagaba arriendo, el resto de los estudiantes expresó vivir en casa de un pariente. En relación con el lugar en donde viven actualmente los estudiantes, más de la mitad de los encuestados dijo vivir desde hace más de tres años en donde residía, un 24% dijo estar viviendo en su barrio desde hace uno a tres años y solo un 19% expresó vivir allí desde hace menos de un año; lo cual indica que en el colegio muy probablemente al menos el 20% de la población estudiantil cambiará cada año.

En cuanto a los medios de transporte utilizados para venir al colegio por parte de los estudiantes, el 92% de los encuestados dijo venir caminando al colegio y el 87% de ellos manifestó tardar menos de media hora, lo que indica la cercanía de sus viviendas al colegio.

Información familiar

A partir de la información familiar se pudo establecer que el 45% de los estudiantes vive con una familia que oscila entre dos y cinco personas, el 42% de ellos vive en familias de 6

a 10 personas y el 13% restante vive en una familia de más de 10 personas. El 76% de ellos vive con padre y madre y realmente son pocos los estudiantes que viven solo con uno de los dos y aún menor el porcentaje (4%) de estudiantes que dijeron vivir sin ninguno de ellos. Sobre el trabajo de los padres y madres se pudo conocer que en el 61% de los estudiantes sus dos padres trabajaban

En cuanto al lugar de nacimiento de los padres, alrededor del 60% de ellos no nació en Bogotá, hecho que indica que más de la mitad de los niños del colegio constituye la primera generación de bogotanos. Sólo el 25% de los padres y el 27% de las madres de los estudiantes encuestados nació en Bogotá.

Sobre el nivel educativo de los padres, un 38% de los padres y un 55% de las madres cursó y aprobó el bachillerato y solo un 14% de los padres y un 10% de las madres alcanzó el nivel universitario. Uno de cada tres estudiantes reportó que el nivel educativo más alto de sus padres fue la primaria.

Vida escolar

De acuerdo a los resultados de la encuesta se conoció que lo que menos les gusta a los estudiantes de asistir a la escuela son las izadas de bandera, el refrigerio, el edificio y los profesores. Sin embargo, que hayan manifestado disgusto hacia el refrigerio puede deberse a que este es dado solamente a los niños de primaria, provocando inconformidad en los estudiantes de secundaria, por sentirse “excluidos”, tal como me lo hicieron saber en varias oportunidades.

Más del 90% de los estudiantes expresó hacer las tareas en la casa, manifestando casi nunca usar las bibliotecas para este fin, dos terceras partes de los estudiantes encuestados, por ejemplo, dijo nunca utilizar estos lugares. Sin embargo, cabe destacar que el 64% de ellos enunció investigar de forma autónoma en temas como tecnología, electrónica y sistemas, artes, ciencias sociales, ciencias naturales y matemáticas, diferentes a las tareas puestas en el colegio.

En cuanto a las comodidades que tienen los estudiantes para estudiar, solo el 11% de ellos dijo contar con un cuarto de estudio para hacer las tareas, mientras el restante 89% expresó hacerlas en el cuarto, en la sala/comedor o no tener un lugar fijo para hacerlas. Tres de cuatro estudiantes expresó contar con diccionarios, enciclopedias y otros libros en su casa para ayudarse en las tareas; sin embargo, un 25% no cuenta con esos recursos y solo un 31% de ellos tiene computador. Los estudiantes de la tarde declararon tener menor acceso a estos recursos que los de la mañana.

Prácticas extraescolares

De acuerdo a lo contestado por los estudiantes en este apartado, se pudo establecer que el tiempo dedicado por fuera de la institución se invierte principalmente en ver televisión, prefiriendo las películas, los dibujos animados y los musicales (61% dedica más de una hora diaria). Seguido a esto, el 52% de los estudiantes manifestó dedicar su tiempo a hacer tareas, el 50% dijo dedicar su tiempo a los oficios de la casa y el 45% enunció invertirlo a hacer deporte. Las actividades que menos se realizan son: trabajar fuera de casa (72% no lo hace y solo un 15% dedica más de una hora diaria), tomar clases o talleres (72% nunca lo hace) y asistir a eventos culturales (69% nunca lo hace).

Relaciones sociales

El círculo social de los estudiantes está fundamentalmente fuera del colegio por cuanto solo el 4.3% de ellos dijo pasar su tiempo libre con los amigos de la escuela, el 28% manifestó compartirlo con los amigos del barrio y de la cuadra y, el 32% expresó hacerlo con familiares. El 30% piensa que la mayoría de los compañeros del colegio son amigables, a pesar de que la burla se reconoció como frecuente entre los compañeros, y se supo de frecuentes peleas, hurtos y amenazas entre estudiantes. Relacionado a esto se supo que el 32% no resuelve estas dificultades dialogando.

La mayoría de los estudiantes reconocieron que sus profesores sí los ayudaban a aprender (47% todos, 38% la mayoría) y que los motivaban a superar sus dificultades (28% todos y 30% la mayoría). El trabajo en grupo promovido por sus docentes fue considerado por más de la mitad de los estudiantes como un espacio adecuado para compartir y hacer agradable el estudio y, en una menor medida, como un momento donde se podía aprender mucho.

4.2 LOS DOCENTES

En julio de 2007 el equipo del Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia aplicó un cuestionario a 83 profesores de la institución. El objetivo de este era conocer datos personales, información de la residencia, formación académica, experiencia laboral, producción intelectual, vinculación al colegio, actividades extraescolares, expectativas sobre su labor, y problemas de salud de esta población. A continuación se presenta una breve descripción estadística de los resultados, omitiendo el apartado de salud por considerarlo no pertinente al problema de los sentidos y significados de la escuela.

Generalidades

El cuestionario fue respondido en un 70% por mujeres y en un 30% por hombres. El profesor más joven tiene 23 años y el mayor tiene 55 años. El promedio de edad es de 36 años con una desviación de 8, es decir que dos terceras partes de la población se encuentra entre los 28 y los 44 años. El 22% de los profesores es menor de 30 años y solo el 8% es mayor de 50, lo que indica que en el colegio la población de docentes es en su mayoría femenina y joven. Aproximadamente la mitad de los docentes no son cabeza de familia, pero el 60% de ellos tiene hijos. Sin embargo, un porcentaje pequeño de maestros dijo no tener personas que dependan de ellos.

Residencia

La mayoría de los docentes (78%) vive en otra localidad distinta a Bosa y el 5% de ellos en otro municipio; solo el 1% dijo vivir en el mismo barrio del colegio y el 7% expresó vivir

en otro barrio de la misma localidad. La mayoría de los profesores (28%) viven en la localidad de Kennedy. El 76% de ellos dijo llegar al colegio en bus, el 15% en carro particular y solo el 3% caminando. En consecuencia, el 43% de ellos gasta entre media y una hora de transporte para ir al colegio y el 25% más de una hora.

En cuanto a sus viviendas, el 34% de ellos manifestó estarla pagando, mientras el 29% dijo pagar arriendo, otros menos expresaron vivir en casa de un familiar y solo el 17% de ellos enunció tener casa propia. Más de la mitad de los docentes tienen Internet en su casa y casi todos tienen computador en su casa y televisión por cable o parabólica.

Formación

Ningún profesor reportó estudios doctorales y solo 7 profesores reportaron tener título de maestría. Un análisis inicial permite concluir que más del 70% posee una licenciatura en educación. Sin embargo, el 28% manifestó tener título de Normalista o Bachiller pedagógico. Tres profesores cursan actualmente estudios de maestría, tres cursan Especialización y cinco están haciendo un pregrado, dos de ellos en educación. La formación permanente se ha orientado principalmente al campo de la informática, los medios y las nuevas tecnologías (17%), seguido de temas disciplinares (9.6%). El 71% de ellos tiene planes de estudiar una maestría y el 22% un doctorado, en menor medida los docentes manifestaron desear realizar especializaciones y estudios de pregrado. Esto puede deberse en parte a que dichos estudios son requisito para ascender en el escalafón docente.

Experiencia

La mayoría de los docentes manifestó haber tenido experiencia en primaria, el 40% de ellos dijo haberla tenido en preescolar, mientras un 65% de ellos dijo haberla tenido en secundaria y media. Casi la mitad de ellos se rige por el escalafón¹⁷ del Decreto 1278 de

¹⁷ Hay dos tipos de escalafón, el Decreto 2277/78 que tiene 14 grados y uno nuevo que es el Decreto 1278 de 2002 que sólo tiene tres grados. (Extraído el 20 de abril de 2008 de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/Noticias/Paginas>)

200218, mientras el 17% se rige por el escalafón del Decreto 2277 de 197919, un porcentaje muy reducido manifestó no tener escalafón. Sin embargo, alrededor del 30% restante no suministró información.

Vinculación al colegio

El 22% de los profesores está vinculado desde antes del 2005 y 77% a partir del 2007 (1 no dio información). El 93% es de planta, el 5% ocasional y el 2% no brindó información. El personal docente del colegio es joven, recién vinculado al colegio y al sector público. Respondieron la encuesta 79 profesores, 3 coordinadores y la rectora. De ellos, 43 laboran en la mañana, 39 en la tarde y uno en las dos jornadas. Los profesores se desempeñan: cuatro en preescolar, tres en preescolar y primaria, 30 en primaria, 40 en secundaria y dos en todos los niveles (4 no dieron información). En el 87% de los casos, el nivel en el que se desempeña coincide con el nivel para el cual se formó el profesor y en el 10% de los casos no coincide (3% no dieron información).

En cuanto a las expectativas de los docentes se encontró que el 54% de ellos desea continuar en el colegio 5 años o más, mientras el 24% piensa estar tres años; un porcentaje reducido manifestó que le gustaría estar solo por un año.

18 El decreto 1278 de 2002 se aplica a los docentes nombrados en provisionalidad y carrera desde el año 2002. Establece que para ascender de grado o de nivel el docente debe acreditar tres años de experiencia docente, título superior al que presentó en la inscripción, pasar una evaluación de competencias por encima del 80% y la existencia de disponibilidad presupuestal. El promedio salarial de un docente oficial en el decreto 2277 es de \$938.315. (Extraído el 20 de abril de 2008 de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/Noticias/Paginas>)

19 El decreto 2277-79 aplica para los docentes que estaban nombrados en carrera antes del año 2002. (Extraído el 20 de abril de 2008 de <http://www.medellin.edu.co/sites/Educativo/Directivos/Noticias/Paginas>)

5. SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA LOS AGENTES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

A continuación se presentarán los significados que han construido estudiantes, docentes, padres y madres de familia del colegio Orlando Higuera Rojas, en torno a la escuela y la cotidianidad que viven en ella. Lo que se expone surgió de realizar múltiples talleres²⁰, entrevistas y charlas informales con los agentes sociales que voluntariamente desearon participar; sin embargo, se debe reconocer que en este capítulo también fue de gran ayuda la información brindada por la encuesta aplicada a los estudiantes.

Primero, se describirán e identificarán los significados construidos en torno a la escuela por los estudiantes, de igual manera se proseguirá con los docentes para, finalmente, hacerlo con los relatos de los padres y madres de familia. Lo que se señala en esta sección permitirá identificar, en el capítulo siguiente, los sentidos construidos en torno a la escuela que hacen posibles las significaciones sociales aquí presentadas.

5.1 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA LOS ESTUDIANTES

Los resultados que se presentan en esta parte del capítulo se realizaron con la colaboración de algunos estudiantes, ya que al tener el colegio más de 2.400 alumnos era imposible trabajar con todos ellos. No obstante, al realizar los talleres con el equipo del Programa RED, se cuidó mucho la participación y, por esta razón, se realizaron talleres en ambas jornadas, tratando de mantener una proporción equitativa entre hombres y mujeres, y con estudiantes de preescolar a noveno de secundaria, que era el máximo nivel que existía cuando realice mi investigación.

Primeros grados: preescolar, primero y segundo de primaria.

Al trabajar con 11 niños y niñas, entre los 6 y 8 años de edad, pertenecientes a los grados de preescolar, primero y segundo de primaria, de las dos jornadas, pude apreciar que estos

²⁰ Recuérdese que los talleres al igual que las encuestas fueron diseñadas y aplicadas por los miembros del Programa RED mencionados en el capítulo 3.

pequeños elaboraban reflexiones sobre la escuela y las implicaciones de esta actividad en sus vidas, a pesar de estar iniciándose en el mundo escolar. Aunque la mayoría de sus comentarios se concentraron en su presente, también existieron algunos que reflejaban cómo estos pequeños relacionaban las actividades de la escuela con un futuro. De esta forma, en sus narrativas logré identificar los siguientes tres significados construidos en torno a la escuela: la posibilidad de experimentar el juego en todo momento; la posibilidad de consolidar lazos afectivos, y, el aprendizaje de procesos matemáticos y de lecto-escritura.

En primer lugar, la escuela significó para estos niños y niñas la posibilidad de experimentar el juego en todo momento; en actividades promovidas dentro y fuera de la institución, como al interior del aula o fuera de ella. Así, se entiende que un niño comentara que se sentía aburrido y no quería venir al colegio porque los otros niños no querían jugar con él, evidenciando la necesidad de vivencias lúdicas.

De este modo, el descanso, junto con la clase de educación física, fueron vistos por los pequeños como momentos importantes de estar en la escuela. Ante la pregunta ¿por qué uno viene al colegio? muchos contestaron *“para jugar, me gusta lo que hacemos en educación física”* y otros comentaron: *“porque me gusta el descanso y el refrigerio”* ¿Pero por qué te gusta el descanso? le pregunté a un niño, *“porque uno descansa de estar sentado en el salón, de las manos y los dictados”* respondió.

Este significado de la escuela como posibilidad de experiencias lúdicas está muy relacionado con la posibilidad de consolidar lazos afectivos con los compañeros y maestra, ya que la escuela significó para estos niños poder tener amigos y relacionarse de una manera casi familiar con su profesora. Como en todos los cursos de estos niveles existían sólo educadoras y ellas trabajaban todas las asignaturas con un mismo grupo de estudiantes, fue comprensible que los niños dieran importancia a la forma en cómo se desarrollaban las relaciones con su maestra, y que el juego fuera una forma de acercamiento y consolidación de estas redes afectivas con sus pares. En consecuencia, una niña manifestó: *“no quiero venir a estudiar cuando peleo con mis amigas o cuando sé que la profesora me va a*

regañar porque no hago como ella dice las tareas” y otra niña mencionó: *“chévere tener una sola profesora porque la profesora que le da a uno todas las cosas, sabe qué le gusta a uno y qué no, y lo conoce, cuando lo ve le dice “hola Wendy” y no “hola niña”, y yo no me llamo niña sino Wendy*”. Lo anterior evidencia la importancia de la escuela para estos niños como un espacio para compartir con los otros integrantes, en donde se hace explícito que la manera en como transcurren estas relaciones influye en el deseo de seguir asistiendo a la escuela.

Finalmente, la escuela significó para estos niños la posibilidad de aprender procesos matemáticos y de lecto-escritura. De esta manera en los talleres que realizamos fue frecuente escuchar comentarios como: *“pues yo vengo al colegio para no ser burro cuando grande”* o, *“yo vengo porque quiero leer como la profe”* o, *“en mi casa me dicen que tengo que venir para no ser bruto cuando grande y aprender bien a sumar, con hartos números, como mi hermano hace”* o, *“me gustaría aprender a copiar rápido los dictados”*. Estos comentarios, generalizados en los participantes, permiten reconocer la fuerte influencia de los padres y madres sobre sus hijos a la hora de hacerles comprender la relación utilidad de la escuela-futuro. Lo anterior se apreció, por ejemplo, en el siguiente diálogo que sostuve con una pequeña:

¿Y para que uno viene al colegio todos los días? pregunté;

-Pues para jugar, jugar en el patio, en el recreo, jugar en el parque cuando nos llevan, jugar en el computador también me gusta.

¿Y además de jugar, por qué más uno viene al colegio? interrogué. Pensativa se quedó callada por un momento y luego me dijo:

- Para no hacer lo de mi tío.

¿Qué hizo tu tío? Pregunté

-Él barre las calles.

¿Por qué tu tío barres las calles? indagué.

-Porque a él no le gustaba ir al colegio y él no iba porque estaba muy aburrido.

Tercero, cuarto y quinto de primaria.

Al trabajar con 24 estudiantes, entre los 9 y 11 años de edad, de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria de ambas jornadas, me pude dar cuenta que existían dos grandes significados contruidos en torno a la escuela por este grupo de agentes que no se distanciaban mucho de los expuestos por los niños y niñas de los primeros grados. En primer lugar, para ellos el hecho de asistir a la escuela significó poder interactuar con sus compañeros y, en segundo lugar, la posibilidad de vivir experiencias que en casa nunca tendrían. En un diálogo que sostuvimos con algunos estudiantes, al proponerles la situación hipotética de estudiar a distancia, manifestaron no poder concebir esto *“porque es que lo mejor de venir a estudiar es verse con los amigos”* contestó un chico de cuarto de primaria.

Sin embargo, el colegio también significó para ellos la posibilidad de vivir experiencias que en casa nunca tendrían y por esta razón, la escuela con sus actividades extraescolares fue vista como una opción para conocer nuevos espacios y salir de sus barrios. Así, un niño mencionó: *“cuando yo más quiero venir es cuando sé que vamos a salir del colegio”* y otro expresó: *“yo vengo a estudiar porque me parece más entretenido que quedarme en casa, aquí nos dan refrigerio y nos pueden llevar a bibliotecas o parques”*.

Estos dos significados reconocidos están íntimamente relacionados en las narrativas de estos estudiantes. Los niños de estos cursos mencionaron con frecuencia lo importante que podría ser para ellos y ellas aprender, reuniéndose con otros colegas, asistiendo a eventos junto a otras instituciones educativas y visitando espacios alternativos al aula o la propia escuela, como los museos: *“uno puede divertirse con los compañeros y aprender nuevas cosas cuando sale del colegio o cuando está con otros estudiantes de otro colegio”* manifestó un niño.

Sexto, séptimo, octavo y noveno de secundaria.

Al trabajar con 34 estudiantes entre los 12 y 16 años de edad pertenecientes a estos cursos y a las dos jornadas escolares, aprecié que los significados contruidos por ellos en torno a la

escuela retomaban los anteriormente propuestos; pero que estos significados eran mucho más vastos y complejos que los hasta ahora presentados, quizás, por el mayor conocimiento y participación en la vida escolar por parte de ellos.

En sus narrativas logré identificar alrededor de seis significados construidos en torno a la escuela, ellos fueron: la posibilidad de interactuar y compartir; la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas actuales y ser reconocidos socialmente en un futuro; instrucciones prácticas antes que teóricas; la posibilidad de vivir en un ambiente tranquilo; la posibilidad de resolver conflictos y, por último, la posibilidad de participación.

El primero de ellos fue la posibilidad de interactuar y compartir con los compañeros, y, para el caso de los estudiantes de los grados superiores, también con sus docentes. Un estudiante de octavo grado señaló: *“por ejemplo, una de las razones por las que muchas veces uno se anima a venir es por compartir con otras personas, compañeros o los mismos profesores”* y otro comentó: *“uno muchas veces le da gusto venir a estudiar cuando tiene clase con un profesor bueno, o sea, con los que uno pueda hablar y lo escuchen y se pueda compartir más allá de la clase”*. Los anteriores comentarios reflejan la importancia, para sobrellevar la vida en la escuela, de la buena relación estudiante-maestro como algo que trasciende el proceso de instrucción en el aula.

La escuela para estos estudiantes también significó la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas actuales y ser reconocidos socialmente en un futuro. Aunque los pequeños manifestaran que se asistía a la escuela para no hacer ciertos oficios, o manejar habilidades de lecto-escritura, los jóvenes de los grados superiores tenían más perfilado un significado instrumental de la escuela. De esta forma, uno de ellos mencionó: *“sin estudio no se es nadie, yo vengo aquí porque me ayuda a salir adelante y puedo aprender muchas cosas”*; otro estudiante de octavo expresó: *“estoy aquí por un futuro, para ser alguien importante, para crecer como persona, para ser grande e importante”* y otra estudiante de noveno manifestó: *“para mi un colegio no sólo nos sirve para aprender sino también un colegio es la base del progreso”*.

Este significado de la escuela como posibilidad de mejorar las condiciones económicas y ser socialmente reconocidos, está muy cercano al tercer significado construido por ellos y ellas, relacionado con las instrucciones prácticas antes que teóricas que debe realizar la escuela. De esta forma un estudiante dijo: *“Entonces la idea sería cambiar los profesores que no cambian sus clases por otros que hagan clases más, más... digamos que a nosotros no nos gusta tanto la teoría, entonces que hayan profesores que hagan las clases más prácticas y menos teóricas”*. Otro manifestó: *“Por ejemplo, a nosotros estudiantes de noveno, las profesoras nos ponen a escribir y escribir y no se nos queda mucho, quién se va a poner a leer un cuaderno donde mucho blablabla, lo que necesitamos es que nos digan hagamos esto, o lo otro”*. Y, por último, otro expresó: *“nosotros lo que queremos es un colegio que tenga más bases prácticas y no en la teoría, por ejemplo, el profesor Carlos nos enseñó a hacer un formato de electricidad, y eso es práctico y económico, y uno puede después intentar hacer algo con él.”* Ese intentar hacer algo con él, al que hace alusión el estudiante tiene que ver con la posibilidad de beneficiarse económicamente de este aprendizaje adquirido en la escuela.

Pero la escuela también significó la posibilidad de vivir en un ambiente tranquilo, como en *“un segundo hogar”*. Al respecto una estudiante de séptimo manifestó: *“el colegio es nuestra segunda casa, allí aprendemos, compartimos, jugamos, y nos divertimos mucho mientras hacemos amigos, sin arriesgarnos”*. Los estudiantes expresaron sentirse inseguros en los barrios aledaños al colegio por la violencia e intolerancia que allí se vivía y asumieron que la escuela era una posibilidad alterna a esta situación. No obstante, fueron muchos los comentarios suscitados por parte de algunos estudiantes que consideraban que en el colegio no se vivía tal tranquilidad hogareña, ya que *“aquí hay mucha gaminería, desorden, muchos robos, peleas casadas a las afueras del colegio y hasta algunos traen latas”* comentó un estudiante de noveno. Es decir que, aunque la escuela signifique la posibilidad de vivir en un ambiente tranquilo, la realidad circundante al colegio ha logrado permear sus puertas, permitiendo que sus jóvenes experimenten en algunas ocasiones situaciones de violencia y riesgo comparables a las vividas en sus calles o barrios cercanos al colegio.

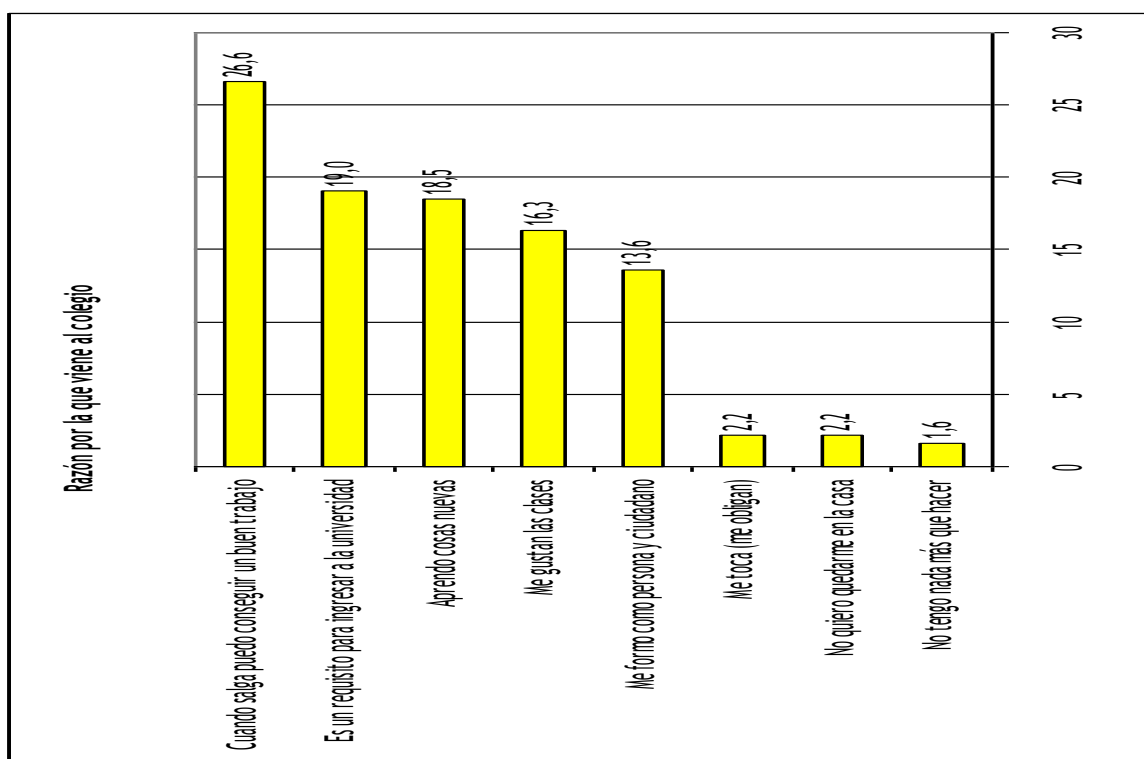
Quizás por esta razón, el quinto significado que logré identificar en las narrativas de estos jóvenes estuvo relacionado con la posibilidad de resolver conflictos que les brinda la escuela. Los jóvenes coincidieron en afirmar que la escuela significaba una oportunidad para resolver de forma no violenta muchos de los problemas que ellos experimentaban en sus hogares, con sus compañeros, o en sus mismos barrios. Al respecto un estudiante comentó: *“los profesores nos colaboran mucho aconsejándonos para resolver problemas que tenemos”* y otro joven de séptimo manifestó: *“El colegio resuelve los problemas que les incumben como docentes o directivas, lo que está en sus manos lo hace”*.

Por último, otro de los significados construido en torno a la escuela estuvo relacionado con la posibilidad de participación. Estos jóvenes vieron en la escuela un espacio donde los puntos de vista de todos los miembros de la comunidad educativa deben ser tenidos en cuenta. Los estudiantes manifestaron que la escuela significaba para ellos esta posibilidad de expresarse sin sentir temor a ser discriminados o subvalorados por sus opiniones, como eventualmente sí ocurría en sus hogares o en otros círculos sociales. En este sentido, fue comprensible que al ser limitados en la escuela los espacios de participación para los estudiantes, ellos se expresaran de forma crítica sobre este punto, diciendo: *“Hay profesores que le dicen ¿Quién es el profesor usted o yo?, y no hacen clases dinámicas y no las cambian, y no les importa lo que uno les sugiere”* o, por ejemplo: *“Yo creo que no dejan expresar a los estudiantes, puede que esto no se de tanto en las clases, pero sí hacen falta espacios donde los estudiantes nos hagamos sentir, así sea fuera de clase”*. Este significado de la escuela como espacio de participación fue expresado por los estudiantes de los cursos superiores, ya que al trabajar con los otros grupos de estudiantes el tema de la participación no fue objeto de sus reflexiones.

La encuesta a estudiantes: ¿Cuál es la principal razón por la que vienes al colegio?

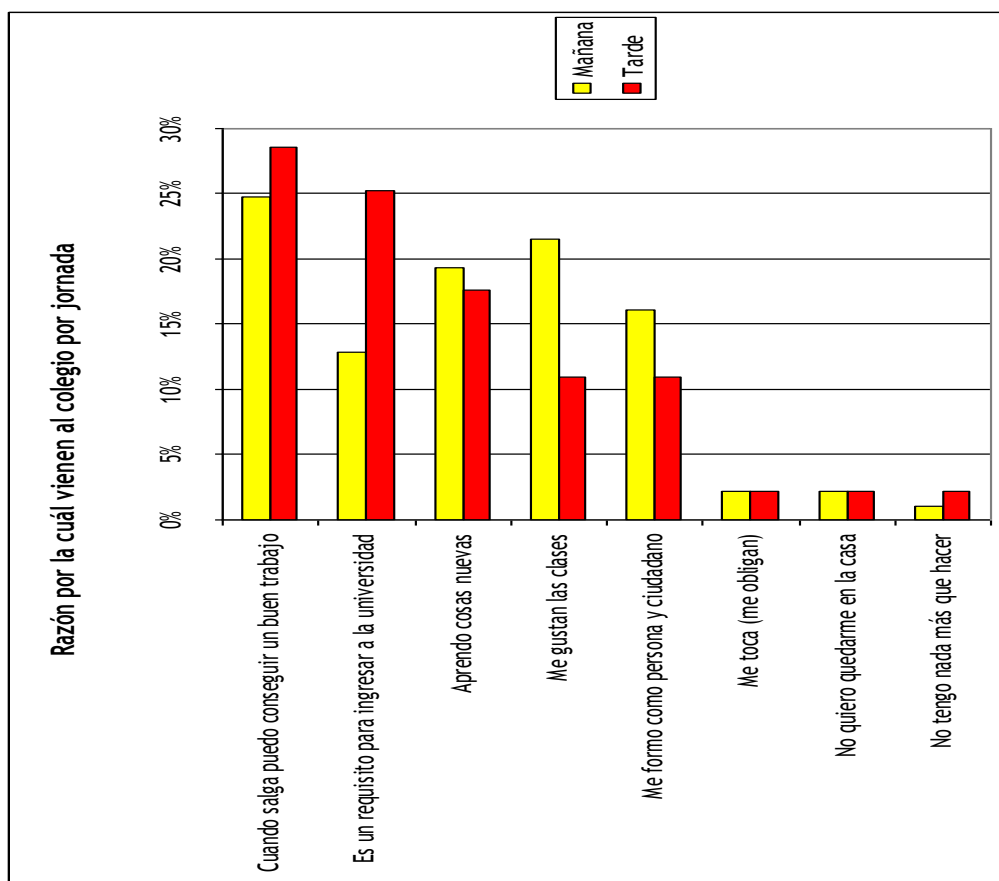
Para finalizar con los significados construidos en torno a la escuela por todos los estudiantes, es pertinente prestarle atención a las respuestas que dieron los 209 estudiantes participantes de la encuesta a la pregunta *¿cuál es la principal razón por la que vienes al colegio?* ya que el 26,6% de ellos apuntó a señalar que su principal razón era la posibilidad

de conseguir un buen trabajo; el 19,0 % manifestó que asistía al colegio por ser un requisito para ingresar a la universidad; el 18,5% dijo que lo hacía para aprender cosas nuevas; el 16,3% expresó hacerlo porque le gustaban las clases; el 13,5 % lo realiza para formarse como persona y ciudadano; el 2,21% señaló hacerlo porque le tocaba, lo obligaban; otro 2,2% manifestó que asistía porque no quería quedarse en la casa y, finalmente, un 1,6% expresó que no tenía nada que hacer y que por eso iba a al colegio. Priman pues razones instrumentales para asistir al colegio, como la obtención de un trabajo o el ingreso a la universidad, por encima de otras razones como el gusto por las clases o la posibilidad de tener nuevos aprendizajes.



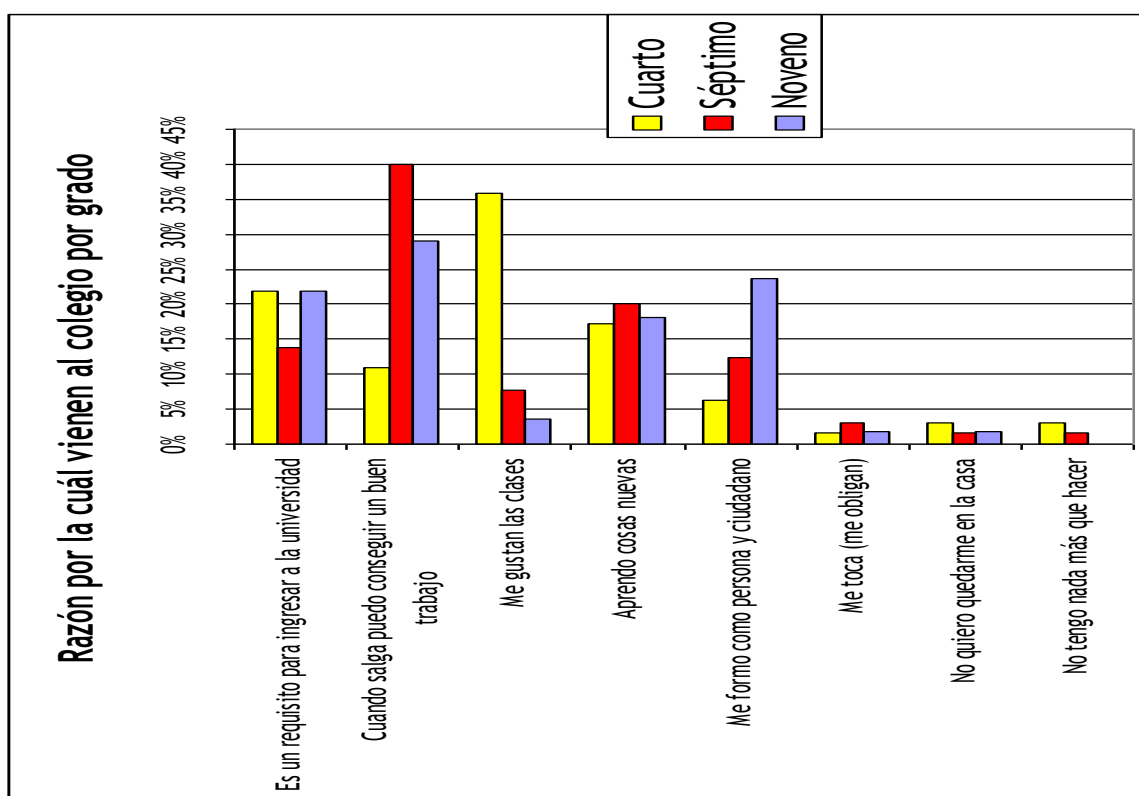
Si uno se detiene a analizar los resultados a esta pregunta por jornada, curso, o sexo, se da cuenta que las razones que priman para asistir al colegio cambian, aunque sigan predominando los argumentos instrumentales. Así, en la jornada de la mañana, por ejemplo, el 24% de los estudiantes consultados señaló como su principal razón para asistir al colegio la posibilidad de conseguir un buen trabajo; mientras el 22% expresó hacerlo por el gusto a las clases, encontrándose este gusto por encima de la posibilidad de aprender nuevas cosas o de asistir a la escuela por ser un requisito para ingresar a la universidad, manifestado sólo por el 13 % de los estudiantes de esta jornada. A diferencia de esto, en la jornada de la

tarde, las razones más fuertes dadas por los estudiantes para asistir al colegio fueron la posibilidad de obtener un buen trabajo, expresado por el 27% y, “es un requisito para ingresar a la universidad” manifestado por el 26% de ellos. Es decir que los estudiantes de la jornada de la tarde poseen razones más instrumentales para asistir a la escuela que los de la mañana, a pesar de primar en las dos jornadas la razón de conseguir un buen trabajo en un futuro.



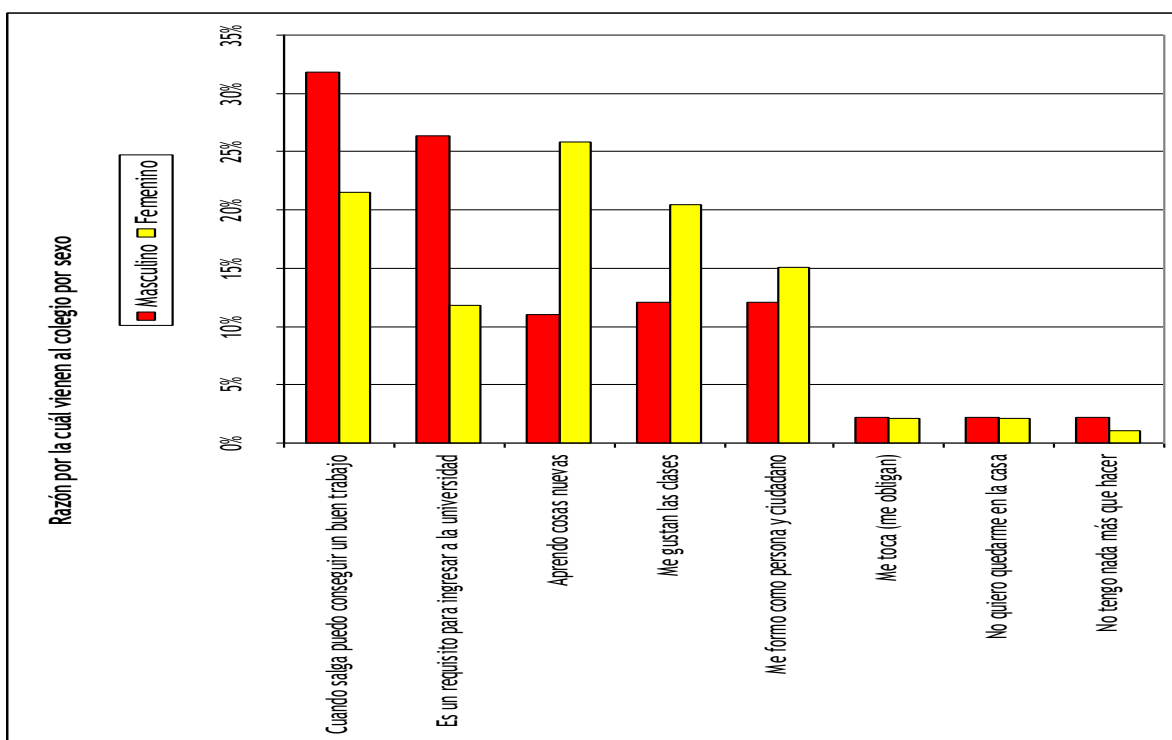
Estas razones también varían si son analizadas por grado. De los 209 estudiantes encuestados 72 pertenecían al grado cuarto de primaria, 71 al grado séptimo de secundaria y 66 al grado noveno de secundaria. Así, sorprende que la principal razón para asistir al colegio para los estudiantes de cuarto de primaria fuera “*Me gustan las clases*” manifestada por el 35,5% de ellos, mientras que para los estudiantes de séptimo y noveno la principal razón fuera “*Cuando salga puedo conseguir un buen trabajo*”, manifestada por el 40% de los estudiantes de séptimo y el 29,5% de los estudiantes de noveno. De esta forma, la segunda razón expresada para asistir a la escuela por los estudiantes de cuarto de primaria

fue “es un requisito para ingresar a la universidad” seguida por “aprendo cosas nuevas”; a diferencia de los estudiantes de séptimo que encontraron como segunda razón principal “aprendo cosas nuevas” y de los de noveno que consideraron como segunda razón principal “Me formo como ciudadano y como persona”, estando estas razones seguidas de “es un requisito para ingresar a la universidad” tanto para séptimo como para noveno. Lo que indicaría que la posibilidad de ingresar a la universidad se desdibuja a medida que crecen los estudiantes.



Ahora, si se analizan los resultados a esta pregunta por sexo, se evidencia que las razones para asistir al colegio cambian para mujeres u hombres. De los 209 estudiantes encuestados 108 eran mujeres; 37 pertenecían al grado cuarto, 31 al grado séptimo de secundaria y 40 al grado noveno de secundaria. Los hombres encuestados fueron en total 101; de los cuales 35 pertenecían al grado cuarto de primaria, 40 al grado séptimo de secundaria y 26 al grado noveno de secundaria.

Por lo tanto, la expresión “*Cuando salga puedo conseguir un buen trabajo*” fue identificada por la mayoría de los hombres (31,9%) como su razón principal para asistir a la institución, seguida de “*es un requisito para ingresar a la universidad*” expresada por el 26,4% de ellos. A diferencia de las mujeres, en donde su principal razón para ir a la escuela fue “*Aprendo cosas nuevas*”, manifestada por el 25,8% de ellas, seguida de “*Cuando salga puedo conseguir un buen trabajo*” enunciada por el 21,5% de las participantes. Vale la pena resaltar que para las mujeres las razones “*Me gustan las clases*”, dadas por el 20,4% y “*Me formo como persona y ciudadano*” brindadas por el 15,1% de ellas, fueron razones más decisivas para asistir a la escuela que “*es un requisito para ingresar a la universidad*”, siendo esta última muy importante para los hombres y tan solo considerada por un 11,8% de las mujeres como la razón principal para asistir a la escuela.



No obstante a las diferencias expuestas entre los argumentos dados por hombres y mujeres a la hora de responder a esta pregunta, las razones “*Me toca (me obligan)*” y “*No quiero quedarme en la casa*”, fueron asumidas por el 2,2% de los hombres y las mujeres respectivamente, como las principales para estar en el colegio.

5.2 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA LOS DOCENTES

Los significados aquí presentados surgieron de realizar dos talleres, en mayo y junio de 2007, con cerca de 85 profesores en las instalaciones del actual colegio Orlando Higueta Rojas. Los talleres que se consolidaron como espacios de participación masiva de los docentes, junto con las demás técnicas señaladas, permitieron identificar alrededor de cinco significados contruidos por ellos y ellas; de este modo, la escuela significó: ingresos económicos y estabilidad laboral; compromiso personal, de la comunidad educativa y con Dios; la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades sociales; la posibilidad de una educación con calidad y, por último, un lugar de encuentro, socialización y reconocimiento social del maestro.

Para iniciar mencionaré *“el sueldo y la estabilidad laboral”* como uno de los significados más generalizado en torno a la escuela identificado por este grupo de agentes. La escuela y la labor pedagógica significó la posibilidad de tener un sustento económico y un desempeño laboral estable, esencial para sobrevivir y responder a sus compromisos personales, de esta forma, un profesor mencionó que: *“por el salario, porque aunque es poco, es una entrada con la que siempre uno cuenta”*, era la razón por la cual él estaba en la escuela, mientras otra maestra señaló que: *“el salario es mi gran motivación porque tengo una familia que mantener y compromisos que resolver”* y otro maestro dijo: *“Creo que la estabilidad es fundamental y aunque no es el 100%, sí influye en un elevado porcentaje para seguir asistiendo al colegio”*.

No obstante al anterior significado de la escuela, fueron muchos los comentarios de inconformidad expresados por el sueldo devengado y la inestabilidad que algunos dijeron sentir, al respecto una maestra manifestó: *“nosotros tenemos sueldos por debajo de otras profesiones que son menos desgastantes”*; mientras otro profesor señaló: *“los sueldos son irrisorios con el 1278, gana más un celador”* y otra docente apuntó: *“yo necesito saber si voy a quedar en este colegio o en otro para así mismo prepararme y no vivir intranquila de no saber en dónde voy a quedar”*. De esta forma se percibió que los maestros aunque ven en la escuela un significado de posible estabilidad económica y laboral, también son

conscientes de que su trabajo no es lo suficientemente reconocido en términos económicos por el Estado y que muchos de ellos laboran en una continua zozobra producto de no tener una clara definición con respecto a los lugares asignados para ejercer.

Otro de los significados elaborado por los docentes estuvo relacionado con el “*compromiso*” que la escuela implicaba, a nivel personal (de cada maestro), de parte de los estudiantes, los padres y madres de familia y con Dios. Curiosamente el “*compromiso personal y con Dios*”, que dijeron sentir algunos agentes, fue manifestado con exclusividad por las profesoras. Muchas docentes expresaron que estaban en la escuela “*por una responsabilidad que adquirí conmigo misma y con Dios, al desear ayudar a los demás*”, y otra profesora mencionó: “*yo estoy aquí porque quiero aprovechar el don que Dios me dio de poder trabajar con niños*”. En muchas de las narrativas de ellas fue común hallar justificaciones sobre su labor docente como producto de una influencia o predestinación de la providencia, que hacía que ellas asumieran la escuela como un compromiso.

Sin embargo, se pudo notar en los relatos que el compromiso personal que significaba la escuela, sí fue un lugar común para estos hombres y mujeres; un docente por ejemplo señaló: “*mi intención es dar lo mejor de mí para así ayudar a los jóvenes que oriento, eso es lo que intento hacer cada día desde el salón de clase*” y otra maestra manifestó: “*esto que nosotros hacemos lo hacemos porque nos nace, la verdad es que es muy desalentador continuar en la docencia, pero si uno decide seguir viniendo al colegio es porque uno cree que ese es su deber como persona*”. Pero este significado de la escuela como compromiso por parte de cada uno de los docentes, se hizo extensible a los estudiantes, padres y madres de familia; ya que ellos asumieron que la escuela significaba, antes que el compromiso exclusivo de algún sector de la comunidad escolar, el compromiso de todos como comunidad educativa que conformaban. En esta perspectiva, un profesor manifestó: “*el compromiso de los papás es fundamental para cumplir bien nuestra labor como docentes*” y otro señaló: “*si los estudiantes no se comprometen y demuestran interés con su estudio, será muy difícil que nosotros les podamos aportar en algo, de ahí la importancia de que se comprometan con lo que hacen*”. Es evidente, por lo tanto, que en el caso de los docentes existe una mayor conciencia de la escuela como órgano participativo, que demanda la

intervención de los distintos sectores poblacionales que la conforman, para articular acciones que persigan ciertos fines como *“mejorar la calidad de vida de sus estudiantes”*, como ellos mismos mencionaron.

El siguiente significado reconocido por ellos, tuvo que ver precisamente, con los fines que persigue la escuela. De esta manera fue comprensible el significado de la escuela como ente transformador de la vida de sus estudiantes y de las realidades sociales. Los docentes manifestaron que la escuela significaba una posibilidad de metamorfosear las condiciones económicas actuales de sus alumnos, para garantizar un futuro con mayor calidad de vida, a la vez que, la posibilidad de cambiar problemáticas locales y nacionales. Por lo anterior un docente expresó que: *“el colegio está para producir cambios positivos en el entorno y vida del estudiante, generar bienestar social a la comunidad y posibilitar un mundo mejor”*, mientras otro indicó: *“la educación debe crear en el estudiante un pensamiento radical y revolucionario frente al actual orden existente con el fin de permitir una transformación total de la sociedad y proponer soluciones a problemáticas locales y globales”* y por su parte, otra maestra manifestó: *“la educación es el mecanismo que puede contribuir a un mejor desarrollo social y humano, ya que es el pilar de la sociedad”* .

A pesar de reconocer el anterior significado de la escuela, los docentes también se permitieron reflexionar críticamente sobre el papel transformador de ella, interrogándose si, como apuntó un maestro: *“saber, conocer, reconocer, analizar, interpretar... ¿resolverá el conocimiento los problemas de nuestra sociedad? O, ¿a medida que aumenta o se desarrolla la ciencia, disminuyen los conflictos del ser humano?, no será que lo que se vive es una desarticulación del conocimiento a la experiencia de los individuos”*. En esta misma perspectiva un maestro señaló: *“la escuela no está llenando las expectativas de mejorar la calidad de vida de los estudiantes y de nosotros mismos, no quiero venir a trabajar cada vez que pienso que no he podido cambiar nada de la realidad de los estudiantes”*; por su parte, otro docente expresó: *“cada día se muestra en el contexto mundial y nacional como la educación no es el camino más adecuado para conseguir éxito económico y social, en nuestro país a los violentos y corruptos se les premia”* y, finalmente, una profesora dijo: *“por más que uno intente cambiar y proponer cosas mejores*

para los niños, ellos llegan a sus hogares y se vuelven a encontrar con la cruda y fría realidad". En este grupo de docentes, que identifica un significado de transformación en la escuela, se vive un escepticismo y desencanto de esta institución y su labor pedagógica, por el reconocimiento del mínimo papel transformador de la escuela sobre la realidad.

Pese a esto, la aspiración de realizar una educación con calidad, fue otro de los significados reconocidos en la escuela por los docentes. Aunque la definición que dieron de calidad fue muy breve, arriesgándose a mencionar que: *"una educación con calidad es aquella donde se les exige a los muchachos y ellos logran aprender los contenidos dictados en clase"*, se pudo evidenciar que el término *"calidad"* estuvo siempre asociado a la instrucción y evaluación de los contenidos curriculares enseñados y al sistema de promoción de los estudiantes. Por esto, una maestra comentó: *"si de verdad se está caminando hacia un proceso de excelencia se debería pensar en el decreto 23021"* y otro profesor señaló: *"yo creo que estamos acá para impartir con calidad conocimientos para el futuro de estos jóvenes"*.

En este sentido, cuando ellos mencionaban *"educación con calidad"* les era inevitable relacionarla con las políticas educativas Estatales, así, un docente expresó: *"El interés político y social no van juntos en la educación, la cobertura riñe con la calidad académica de los estudiantes"*. Afirmando el distanciamiento entre muchas de las actuales políticas educativas y la *"educación con calidad"* que ellos aspiran desarrollar en el curso de su proceso pedagógico.

Para terminar con los significados contruidos por los docentes, es preciso mencionar que al igual que los estudiantes, la escuela significó para ellos un lugar de encuentro, socialización y reconocimiento social del docente por parte de su comunidad educativa, en donde era posible, producto del contacto día a día, consolidar redes afectivas entre ellos mismos y con sus estudiantes, experimentando nuevos aprendizajes; en consecuencia, una maestra de primaria anotó: *"cuando he compartido con mis estudiantes y me doy cuenta de que al*

21 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 estudiantes que finalicen el año escolar en la institución educativa. (Extraído el 17 de abril de 2008 de <http://www.dafp.gov.co/leyes>)

llegar al colegio me besan, me abrazan y me cuentan sus problemas, me siento bien de estar en el colegio y de mi labor porque esas manifestaciones de cariño yo las tomo como formas de valorar mi trabajo” y otro profesor indicó: “del colegio me gusta aprender las cosas significativas de amigos, compañeros, y hasta de los mismos muchachos que no dejan de sorprenderlo a uno”.

Por estas razones a algunos docentes les pareció lamentable que, en el Orlando Higuitero Rojas, existieran tan pocos y limitados espacios para la comunicación entre los compañeros de trabajo y sus alumnos y reclamaron como necesario dentro de la vida de la escuela estos momentos. Creo que estos espacios de socialización demandados por los docentes y los estudiantes, se constituyen como esenciales dentro de la cotidianidad escolar, por ser allí donde las dinámicas institucionales pueden personalizarse y reconstruirse a partir de los afectos tejidos y de consolidar los existentes, fenómeno necesario para fortalecerse como comunidad educativa.

5.3 SIGNIFICADOS DE LA ESCUELA PARA LOS PADRES Y MADRES

Los siguientes significados elaborados por este grupo de agentes fueron identificados a partir de la información obtenida en dos talleres realizados en las instalaciones del colegio Orlando Higuitero Rojas, en mayo de 2007, gracias a la colaboración de 34 padres y madres de familia. Además de los talleres, fueron de gran ayuda el empleo de las técnicas señaladas en el capítulo 3 de este trabajo.

Al hacer una lectura cuidadosa de las narrativas de padres y madres, logré percatarme que la escuela significaba para ellos y ellas: la posibilidad de superación y de reconocimiento social de sus niños y jóvenes; la formación axiológica de sus hijos e hijas; la prevención de riesgos sociales; la posibilidad de tener una educación pública; un compromiso desde la comunidad educativa hacia el colegio y hacia la sociedad y, finalmente, un lugar de encuentro y socialización.

Así, cuando menciono que existe un significado de superación y reconocimiento social construido en torno a la escuela por parte de padres y madres, deben tenerse presentes comentarios como: *“Quien no se educa se friega, porque el que no estudia hoy esta jodido, no es nadie”* o, expresiones como: *“los colegios deben existir para que nuestros hijos se preparen y puedan tener una mejor calidad de vida, distinta a la que nos tocó vivir a nosotros y así, en un mañana, verlos convertidos en grandes hombres”*; o manifestaciones como: *“Las escuelas no se pueden cerrar porque necesitamos que nuestros hijos aprendan nuevas formas para salir adelante, logren ser importantes y no repitan nuestros errores”*. Que sugieren que este grupo de agentes está considerando la escuela como un medio para cambiar las propias tradiciones económicas y de no estudio, que les permitirá a sus hijos alcanzar una mejor calidad de vida en un futuro y un reconocimiento social en su entorno. Padres y madres ven una relación íntima y consecutiva de los siguientes hechos: estudiar ⇒ mejorar económicamente ⇒ ser reconocido socialmente.

No obstante a lo anterior, la escuela también significó la formación axiológica de sus hijos e hijas, por considerar que no existía mejor escenario para que ellos aprendieran valores *“que se han perdido y son necesarios para ser personas de bien”*. Este significado de la escuela estuvo relacionado con la labor pedagógica orientada a *“enseñar las buenas costumbres”* más que a una formación enfocada a la transmisión de contenidos temáticos. Por esto, los padres decían no entender la violencia al interior del colegio o *“la gamineria”* de muchos jóvenes en la institución.

Muy relacionado con el significado de la escuela como formación axiológica, estuvo el significado de *“prevención”* que también se encontró en las narrativas de padres y madres. Ellos y ellas manifestaron considerar la escuela y la educación como un lugar útil para advertir y evitar ciertos *“males sociales”* riesgosos para sus jóvenes, como la drogadicción, el vandalismo y el embarazo adolescente. Un padre mencionó al respecto: *“La escuela es muy importante y no debe cerrarse porque nuestros hijos se quedarían sin estudio y se volverían unos delincuentes”* y, por su parte, otra madre señaló: *“los colegios son muy importantes porque si nuestros hijos no fueran a estudiar se la pasarían en la calle aprendiendo vicios de los cuales nunca quisiéramos que nuestros hijos vieran”*. De esta

manera, padres y madres expresaron encontrar en el tiempo no dedicado a la asistencia al colegio un *“momento de vagancia, de desaprovechar el tiempo y el futuro”*.

Pero la *“educación pública”* entendida como un importante derecho ganado para lograr acceder a ella los estratos bajos y, como única alternativa posible que ellos y ellas les podían brindar a sus hijos e hijas para estudiar, fue otro significado de la escuela reconocido en sus relatos. Al respecto un padre mencionó: *“No dejemos cerrar la escuela pública, porque es el único centro de educación donde podemos ir los estratos bajos que queremos que nuestros hijos se preparen para un mejor futuro”*; otra madre dijo: *“yo creo que la educación distrital es un derecho y la única posibilidad para muchos niños”*, y otro padre manifestó *“la educación pública es un derecho que hemos ganado como ciudadanos”*.

Para padres y madres la escuela también significó un compromiso de la comunidad educativa hacia el colegio y hacia la sociedad. Ellos y ellas argumentaron que la escuela significaba que toda la comunidad educativa se responsabilizara con la institución, para hacer posible una comunicación más oportuna entre sus integrantes y tener una real participación en la toma de decisiones del colegio, a la vez que, cada uno de sus miembros aportaba a la construcción nacional, a partir de brindar soluciones a problemáticas locales. De esta manera, un padre expresó: *“aquí todos tenemos que sentir pertenencia con este colegio, porque lo que muchas veces hacemos es culpar a los maestros o a los padres o a los niños de lo que sucede en el colegio, pero realmente es un asunto de todos”*; y otro padre manifestó: *“Los colegios y escuelas públicas deben existir porque necesitamos a todos los niños y jóvenes instruidos para fomentar un mejor futuro a la sociedad en general”*; otra madre también apuntó: *“los colegios deben existir para mejorar las condiciones de la comunidad con la ayuda de nuestra juventud educada y así contribuir a un mejor futuro”*.

Finalmente, el último significado reconocido en las narrativas de padres y madres estuvo relacionado con la escuela como lugar de encuentro y socialización de sus hijos e hijas y de ellos mismos. *“La escuela es importante porque los niños pueden conocer a otras*

personas, hacen amigos y aprenden a compartir con los otros niños” manifestó una mamá, mientras otra señaló: *“cada vez que vengo a una entrega de notas me doy cuenta de lo importante que es hablarse con las otras mamás y los profesores sobre lo que ocurre en el salón o lo que les pasa a los muchachos porque así me entero de cosas que no sabía de mi hijo y de sus amigos”*. Los padres y madres reconocieron que era a través del contacto con los demás que tanto sus hijos como ellos lograban aprender, acercarse a los docentes y, específicamente, para el caso de sus hijos, crear lazos afectivos con los demás compañeros. Un padre dijo que *“por más Internet y facilidades que ahora hayan, es estando con otros muchachos que de verdad nuestros hijos aprenden y hacen amistades que pueden durar mucho y más adelante pueden servirles”*.

Para concluir, mencionaré que la escuela significó para los estudiantes más pequeños la posibilidad de experimentar el juego en todo momento; la posibilidad de consolidar lazos afectivos y el aprendizaje de procesos matemáticos y de lecto-escritura. Para el resto de los estudiantes de primaria la escuela significó poder interactuar con sus compañeros y la posibilidad de vivir experiencias que en casa nunca tendrían. Para los estudiantes de sexto a noveno significó la posibilidad de interactuar y compartir; la posibilidad de mejorar sus condiciones económicas actuales para ser socialmente reconocidos en un futuro; adquirir conocimientos prácticos antes que teóricos; la posibilidad de vivir en un ambiente tranquilo; la posibilidad de resolver conflictos y, por último, la posibilidad de participación.

Para el caso de los docentes la escuela significó: ingresos económicos y la estabilidad laboral; compromiso personal, de la comunidad educativa y con Dios; la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades sociales; la posibilidad de una educación con calidad y, por último, un lugar de encuentro, socialización y reconocimiento social del maestro.

Por último, para los padres y madres de familia la escuela significó: la posibilidad de superación y de reconocimiento social de sus niños y jóvenes; la formación axiológica de sus hijos e hijas; la prevención de riesgos sociales; la posibilidad de tener una educación

pública; un compromiso, desde la comunidad educativa hacia el colegio y hacia la sociedad y, finalmente, un lugar de encuentro y socialización.

6. LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA SUS AGENTES

En este capítulo se dará paso a analizar los sentidos construidos en torno a la escuela que hacen posibles que se postulen los significados expuestos. Para lograr este objetivo se retomará la información presentada sobre la situación educativa en Bosa, la caracterización social del entorno de la escuela, lo descrito sobre el colegio Orlando Higueta Rojas y la breve descripción estadística de los actores sociales. En esta sección también se vincularán las consideraciones teóricas señaladas en el cuarto capítulo y se acudirá a aportes de autores como Ángel Díaz de Rada (1996) y Frederick Erickson (1993), entre otros.

Si bien en el capítulo anterior se lograron conocer los significados de la escuela para esta comunidad escolar, para comprenderlos, es fundamental atender a la estrecha relación entre estos y la peculiaridad del mundo de la vida de los agentes que los postulan, tal como menciona Hollis (1998); ya que es en el mundo de la vida cotidiana donde colectivamente se construyen los sentidos de asistir a la escuela. Aunque en este trabajo se ha asumido una diferencia entre el significado y el sentido de una acción social, también se ha mencionado que la relación entre estas categorías es cercana y no excluyente. Es decir, que para comprender los anteriores significados sociales se deben tener en cuenta los sentidos construidos en torno a la escuela que estos significados están expresando, como también, la mediación del contexto social en la elaboración de los sentidos de la escuela que permiten se propongan estos significados y no otros.

De acuerdo con lo anterior, que la escuela haya significado por una parte: aprendizaje de procesos matemáticos y de lecto escritura; la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y por tanto adquirir reconocimiento social en un futuro; recibir conocimientos prácticos antes que teóricos; ingresos económicos y estabilidad laboral para los docentes; la posibilidad de tener acceso a una educación pública y de calidad, permite reconocer la presencia de un *sentido instrumental* construido en torno a la escuela, en donde esta es asumida como un dispositivo generalizable o un instrumento que pretende ser independiente de los procesos socioculturales de los que participa, por orientarse a producir efectos sobre un mundo social indiferenciado. Para Díaz de Rada (1996), la visión

instrumental de la escuela, que pretende ser objetiva y universal, se caracteriza por apoyarse en esquemas logicistas o causales, que repercuten en considerar que esta institución produce tres efectos diferenciados sobre la realidad social: “*En primer lugar, la visión instrumental atribuye a la escuela una capacidad efectiva de control técnico sobre los procesos de transmisión y adquisición del conocimiento (...) En segundo lugar, da por sentado que la escuela es un dispositivo racionalmente diseñado para reducir las desigualdades en la distribución de las recompensas económicas, sociales y simbólicas (...) y finalmente, sostiene que la escuela conduce racionalmente a los agentes a ocupar entornos laborales específicos*” (Díaz, 1996, p. 19-20) En donde se asume que la escuela establece un puente directo con el mundo del trabajo para los estudiantes.

Estos tres efectos que se atribuyen a la escuela desde su *sentido instrumental*, además de apreciarse en los significados mencionados, pueden verse reflejados en las respuestas que dieron los estudiantes a la pregunta ¿Cuál es la principal razón por la que vienes al colegio? cuando se realizó la encuesta por el grupo del Programa RED. Si recordamos, de 209 estudiantes que participaron, el 26,6% de ellos reconoció como la principal razón para asistir a la escuela la posibilidad de conseguir un buen trabajo más adelante, siendo la segunda razón principal “*es un requisito para ingresar a la universidad*”, reconocida por el 19% de ellos. Razones instrumentales que están por encima de otras como el gusto por las clases, el interés por aprender nuevas cosas o formarse como personas y ciudadanos.

Sin embargo, que la escuela también haya significado: la posibilidad de experimentar el juego en todo momento; consolidar lazos afectivos e interactuar; vivir experiencias que en casa no tendrían, como salir de sus barrios a bibliotecas y museos; experimentar un ambiente tranquilo; resolver conflictos; la posibilidad de participación y; un compromiso personal, de la comunidad educativa y con Dios, permite evidenciar un *sentido convencional* construido en torno a ella, tal como menciona Díaz de Rada (1996), elaborado en la vida cotidiana de los agentes a partir de su sentido común, en donde la dimensión intersubjetiva y local de las interacciones concretas que ellos experimentan adquiere gran fuerza. *El sentido convencional* de la escuela: “*hunde sus raíces en el ambiguo entorno de las mediaciones expresivas, desplazándose entre el mundo local*

subjetivamente vivido y las representaciones objetivadas de la acción, y reconstruyendo en la práctica social y las visiones del mundo las relaciones entre lo que los agentes hacen y lo que su medio social significativo hace de ellos” (Díaz, 1996, p.32).

Si atendemos a las respuesta de los estudiantes por grado y sexo a la pregunta ¿Cuál es la principal razón por la que vienes al colegio?, se puede notar que fueron los chicos de cuarto de primaria los que privilegiaron como razón principal para asistir a la escuela, un argumento de tipo convencional, cuando de 72 participantes, el 35,5% de ellos reconoció que asistía a la escuela por el gusto a las clases. También fueron las mujeres, a diferencia de los hombres, las que mencionaron como argumento primordial para asistir al colegio uno de carácter convencional, cuando de 108 encuestadas, el 25,8% reconoció hacerlo por aprender nuevas cosas.

Que exista de forma simultánea un *sentido instrumental* de la escuela, por medio del cual los agentes interpretan esta institución en términos de operaciones entre medios y fines que se postulan como universales y responden a intereses generalizables, a la vez que se reconozca un *sentido convencional* de ella, por medio del cual estudiantes, docentes, padres y madres de familia, en el curso del ejercicio de su cotidianidad, logran justificar sus prácticas legitimándolas por medio de interpretaciones que circulan en su medio social inmediato y significativo, hace comprensible que, al llevarse a cabo una acción social como lo es asistir a la escuela, se dé la presencia de formas híbridas de racionalidad, en las que se involucran interpretaciones convencionales e instrumentales de los agentes.

Esto es precisamente lo que se evidencia en las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta ¿cuál es la principal razón por la que vienes al colegio?, como también se aprecia en tres de los significados contruidos en torno a la escuela: prevención de riesgos para niños y jóvenes; la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades sociales y; la formación axiológica de los estudiantes. Ya que aunque en este trabajo se haya decidido hacer una división analítica entre el *sentido instrumental* y el *sentido convencional* contruido en torno a la escuela, en el mundo de la vida cotidiana estos dos *sentidos* se encuentran integrados y presentes en el flujo de la acción y de las reflexiones de los agentes

y, estos tres últimos significados, permiten apreciar las tensiones que existen entre las interpretaciones convencionales e instrumentales de los participantes, por no poder ubicarse fácilmente en una perspectiva instrumental o en una convencional, y mostrar una síntesis entre estas dos formas de interpretar la experiencia escolar, como más adelante se analizará.

Pese a que se haya mencionado que el *sentido instrumental* de la escuela intenta operar de forma independiente a los procesos socioculturales que viven los agentes que lo expresan, es fundamental señalar, tal como menciona Díaz (1996), que esta interpretación instrumental con su inclinación a la objetivación de la experiencia, es sólo posible gracias a que “*es reconocida como tal por los agentes concretos, a partir del proceso constructivo de su práctica social*” (p. 41). Y que es por esta razón, que el *sentido instrumental* de la escuela se ve cotidianamente interpenetrado por reflexiones que atienden a la intersubjetividad y al contexto local de sus agentes, presentándose el mundo cotidiano como el que contextualiza a la escuela y posibilita que sus agentes doten de sentido a las pretendidas formulaciones instrumentales que se le atribuyen a esta institución.

Hacia una comprensión del sentido instrumental de la escuela y sus significados

Ya Clifford Geertz (2002) mencionaba que cualquier intento por comprender, por más ambicioso que sea, es local. De allí la importancia de fijarse en las características del contexto social al que pertenecen la institución escolar Orlando Higuera Rojas y sus agentes, para vislumbrar por qué fue propuesto este sentido junto con sus significados y no otros. Lo anterior lleva a pensar que, al construirse un *sentido instrumental* de la escuela, reflejado en que esta signifique: *la posibilidad de mejorar las actuales condiciones económicas para en un futuro ser reconocidos, acceso a la educación pública y con calidad y, la adquisición de aprendizajes prácticos antes que teóricos*; son variados y particulares los fenómenos sociales en que se anclan estas reflexiones.

Por ejemplo, si se tiene en cuenta que en la localidad donde se ubica el colegio, para el año 2003, de 525.459 habitantes registrados, 334.833 habitaban en la pobreza y 94.731 lo hacían en la indigencia; y, que la mayoría de los estudiantes y sus familias no poseen casa

propia y viven en barrios estrato 1 y 2, de origen ilegal, con serias deficiencias de infraestructura, accesibilidad, equipamiento y espacio público; se hace comprensible que la escuela haya significado *la posibilidad de mejorar su situación económica*, y que, en consecuencia, les permita tener unas condiciones materiales más dignas, a su vez que un *mayor reconocimiento social futuro*. La relación directa que ellos establecen entre el incremento económico y el mayor reconocimiento social, se entiende en una sociedad como la nuestra, donde la movilidad social es posible, y el consumo y el tener han hecho parecer “*que la misma esencia de ser consiste en tener; y si el individuo no tiene nada, no es nadie*” (Fromm, 1998, p. 33). Evidenciándose que para la gran mayoría de los individuos de las sociedades industrializadas o en vía de industrializarse de occidente, el reconocimiento social está ligado, en múltiples ocasiones, a la búsqueda vertiginosa de lucro, fama y poder, considerando el tener como el modo más natural de existir, tal como menciona Fromm.

Cuando los padres y madres consideraron que la escuela significaba *un compromiso de la comunidad educativa hacia la sociedad*, posiblemente lo hicieron pensando en los alcances objetivos que se le han atribuido a la escuela, relacionados con su poder de intervención en la repartición equitativa de los bienes simbólicos y económicos de la sociedad, y en la posibilidad que esto representa, para transformar sus condiciones socio-económicas desfavorables.

Sin embargo, este significado contemplado en el *sentido instrumental* de la escuela debería ser analizado críticamente si, como menciona Díaz (1996), nos percatamos que al atribuir a la escuela la posibilidad de generar trayectorias ascendentes de movilidad social, las trayectorias descendentes no están siendo eliminadas, sino, legitimadas, a partir de nuevos criterios que contribuyen a generar diferenciación social, desde la producción de certificados otorgados por la escuela.

Pero en medio de condiciones de pobreza y consumo, el tener, que representa una movilidad social ascendente, parece configurarse como una preocupación fundamental, no sólo para lograr satisfacer las necesidades materiales básicas, sino también, como una condición elemental para poder gozar de ellas. Que los jóvenes del Orlando Higuera Rojas

hayan considerado que la escuela significa *aprendizajes prácticos antes que teóricos*, evidencia su inquietud por aprender algún oficio con el cual puedan contribuir económicamente a sus hogares. Preocupación comprensible, si se tiene en cuenta que sus familias están conformadas por numerosos integrantes (más del 50% de los estudiantes afirmaron vivir con más de 6 miembros), en donde el empleo de sus padres es informal en la mayoría de los casos, el ingreso económico común es el salario mínimo, o menos de este, y el desempleo no es una realidad distante.

Ahora bien, si se analiza que las condiciones de pobreza existentes en Bosa han afectado el sector educativo de esta localidad, haciendo que la oferta de cupos escolares, el acceso y permanencia no sean garantizados para los menores (para el año 2003 en Bosa existían 12.360 menores en edad escolar marginados de la educación); es razonable que la experiencia de pertenecer al Orlando Higuita Rojas, haya significado para esta comunidad, *la posibilidad de acceder a la educación pública y de calidad*, en un contexto donde ingresar a ella y permanecer, no es fácil, y donde el sector privado de la educación se muestra prácticamente como imposible, por la inversión económica que representa para estas familias.

Cuando muchos de ellos mencionaron que la escuela significaba *acceder a la educación pública*, lo hicieron en virtud del conocimiento de sus posibilidades económicas, que los llevó a valorar la menor inversión monetaria que este sector representaba comparado con el privado. Para el caso de los docentes, lo público también significó mejores pagos y condiciones laborales a las ofrecidas por el sector privado; mostrando que, en general, los argumentos dados a favor del sector oficial, por esta comunidad, no involucraron criterios diferentes a los económicos, como pudieron ser la mayor pluralidad de experiencias y autonomía que permite el escenario oficial.

En cuanto a la preocupación de los padres y madres por *la calidad* de la educación, se puede decir que costo y calidad fueron relacionados, al exigir un buen “*servicio educativo*”, igual al ofrecido desde el sector privado, que al ser más costoso, según ellos, era de buena calidad. Para los docentes, *la calidad de la educación*, fue asumida como una

responsabilidad del aparato burócrata nacional, justamente dependiente de las políticas distritales o nacional relacionadas con la evaluación y promoción de los estudiantes, cobertura y promoción de bienestar estudiantil.

Como se aprecia, el significado de la escuela: *acceder a la educación pública y de calidad*, siempre fue atribuido a un tercero, los estudiantes mencionaban que la calidad dependía de sus maestros, sus maestros consideraron que ésta estaba en manos de la administración vigente, y los padres asumían que ésta obedecía a los costos y al carácter de su razón social. Cada uno de los factores tenidos en cuenta desde las distintas perspectivas de los actores sociales, influyó en que se construyera este significado.

En esta medida, al ser vista la escuela como una garantía para asegurar un bienestar futuro, fue comprensible que desde los pequeños hasta los profesores, se haya construido un sentido instrumental de la escuela, reflejado en que esta signifique: *aprendizaje de procesos matemáticos y de lecto escritura*, para unos, e *ingresos económicos y estabilidad laboral*, para los otros.

Los pequeños manifestaron un interés por aprender a leer y a sumar, básicamente, para “*cuando grandes*” no ser “*burros*”, no ser ignorantes, o no tener que desempeñarse en oficios pesados como lo hacen sus familiares o sus mismos padres. Estableciendo así una relación instrumental entre la escuela y su auto proyección futura, muy seguramente influenciada por las reflexiones de sus padres y madres que consideraron que, por no haber estudiado,²² debieron llevar una vida más dura para sobrevivir.

En un país donde las condiciones laborales son precarias e inciertas para la gran mayoría de los trabajadores, el significado *ingresos económicos y estabilidad laboral*, propuesto por los docentes de la institución, se relaciona con la inevitable proyección al futuro de los maestros, al contribuir a generar una mayor seguridad emocional para ellos, que les permite pensarse y realizar planes en tiempos que trascienden el instante que están viviendo.

²² Recuérdese que según la encuesta a estudiantes, el grado de escolaridad más común alcanzado entre los padres y madres de familia fue el bachillerato, realizado únicamente por el 38% de los padres y 55% de las madres.

Pero los *ingresos económicos* y la *estabilidad laboral* no sólo son comprensibles como fenómenos que posibilitan la proyección futura de los docentes, sino también, como condiciones necesarias del presente que ayudan a obtener un mayor bienestar y a solventar necesidades básicas cotidianas. Más, cuando la mayoría de los docentes se encuentra pagando su casa, o viviendo en casa de un pariente, pues casa propia sólo posee el 17% de ellos; o cuando gran parte de la población de los maestros de este colegio es femenina (alrededor del 70%) y más de la mitad tiene responsabilidades económicas demandadas por sus hijos.

Hacia una comprensión del sentido convencional de la escuela y sus significados

Al estar la escuela intervenida por mediaciones sociales específicas, es razonable que esta se realice “*en procesos de acción e interpretación que no pueden reducirse a la dimensión instrumental de la experiencia*” (1996, p. 377). Y que, por tanto, su realidad exija un análisis a través de las tensiones que representan las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales dadas por sus agentes.

En el Orlando Higuera Rojas, por ejemplo, la escuela no sólo significó una técnica operativa entre medios y fines generalizables, sino también: *un espacio para interactuar y consolidar lazos afectivos*. Al ponerse en socialización distintas biografías en el seno de la escuela, y, al establecerse un contacto cara a cara a lo largo un año, de lunes a viernes, durante seis horas semanales; parece inevitable que en el desarrollo mismo de las tareas que se proponen en la escuela, se forjen relaciones sociales entre sus participantes, que terminan por involucrar sentimientos, desbordan los límites físicos de la institución y romper con los horarios formalizados, para continuar el encuentro social. Sin embargo, la interacción y los lazos afectivos no parecieron surgir de forma indiscriminada, sino a partir “*de una afinidad espontánea (vivida como simpatía) que aproxima a los agentes dotados de habitus o de gustos semejantes, en consecuencia productos de condiciones y de condicionamientos sociales semejantes*” (Bourdieu, 1988, p. 78).

La *posibilidad de participación* equitativa y diferenciada de toda la comunidad educativa, también fue reconocida en el Orlando Higuera Rojas, como una condición necesaria para hacer viable la construcción de esta institución. La escuela, como posibilidad de participación, es comprensible si se tiene en cuenta que al interior del colegio, para el caso de los docentes, su intervención está restringida a diligenciar formatos (según sus testimonios) y el desarrollo de muchas de las actividades que ellos realizan, responde con exclusividad al interés personal de un maestro (como sucedió con la página Web).

Para el caso de los estudiantes, que la escuela haya significado una posibilidad de participación, se hace razonable, cuando en sus familias sus puntos de vista no son tenidos en cuenta²³, la posibilidad de expresarse en sus barrios es limitada²⁴ y, al interior del colegio, su órgano representativo que es el Consejo Estudiantil, no posee autonomía ni repercusión en la toma de decisiones de la institución.

Sin embargo, la participación de los padres en el colegio fue recalcada insistentemente desde los docentes. Los padres, por su parte, consideraron que “*estar pendientes de los muchachos*” y tener “*sentido de pertenencia*” con la escuela, eran suficientes como formas de participar en la institución. Por esto, *el compromiso personal y de toda la comunidad educativa*, como otro significado de la escuela para esta colectividad, permite visualizar la importancia de la participación de todos los involucrados, como un deber ser de la escuela; cuando en la cotidianidad escolar, y en el entorno social del colegio, se observa un fuerte desinterés por involucrarse en proyectos conjuntos para el beneficio de todos, a la vez que se reclama una mayor participación.

Lo anterior se puede evidenciar, por ejemplo, en las afirmaciones de la representante estudiantil cuando mencionaba la falta de apoyo por parte de sus compañeros para concretar sus iniciativas, o en lo expresado por el presidente (padre de familia de la

23 Según entrevistas con dos estudiantes, las decisiones tomadas en los hogares de estos jóvenes están a cargo del padre la mayoría de veces y, cuando el padre está ausente, es la madre quien las toma, manifestando los jóvenes no intervenir en asuntos domésticos, por corresponder esto con exclusividad a sus padres.

24 En los barrios donde habitan los estudiantes, la presencia de organizaciones institucionales de cualquier índole, es casi inexistente (en el estudio solo se encontró una organización de teatro), siendo limitados los espacios de participación para estos jóvenes a través de ellas, potencializándose así, las organizaciones juveniles no formalizadas como espacios de participación de la calle para estos muchachos.

institución) de la junta de acción comunal de uno de los barrios aledaños al colegio, cuando comentaba que la Junta de Acción Comunal no tenía planes o proyectos en curso para el barrio, porque cuando se convocaba a las reuniones en el salón comunal, no asistían a ellas sus habitantes o llegaban muy pocas personas. Así, *el compromiso personal y de toda la comunidad educativa*, permite ver la importancia de que todos participen en construir la escuela, mientras, de forma simultánea, se vive un desinterés²⁵ por participar. Lo anterior permite reflexionar sobre cómo la escuela no está de espaldas a las realidades sociales donde se ubica, sino que, al hacer parte de unos procesos sociales concretos, lo que sucede al interior de ella, en el curso de su cotidianidad, es un reflejo más de realidades sociales que la desbordan.

De este modo, *la posibilidad de experimentar el juego en todo momento*, significado propuesto por los más pequeños, puede ser interpretado como una forma autónoma de participar en la escuela, si se asume que mediante el juego, los niños vuelven a tener un control y a proponer un orden, que en el aula o en presencia de sus maestros, está supeditado a los criterios de los adultos. *La posibilidad de experimentar el juego en todo momento*, que puede hacerse extensible a la posibilidad de recreación para los estudiantes, se constituye dentro del sentido convencional de la escuela, como uno de sus significados importantes para los escolares, si se tiene en cuenta que en sus barrios no hay zonas verdes y recreativas y que, en su colegio, sí es posible acceder a una infraestructura recreativa (canchas de fútbol, baloncesto, voleibol, parque infantil) ausente cerca de sus viviendas. Sin embargo, no se puede perder de vista que el juego no sólo puede estar representando una forma de participación, sino que también puede estar contribuyendo a que se genere y fortalezca la interacción y consolidación de lazos afectivos entre quienes lo practican.

Relacionado con este significado de posibilidad de recreación, *la posibilidad de vivir experiencias que en casa no tendrían*, permite conocer cómo la escuela ha logrado tocar a sus estudiantes, por medio de experiencias institucionales que implican un cambio en sus

25 El desinterés que manifiestan los agentes sociales por participar, unido al reconocimiento de la participación como indispensable para construir la escuela, puede conducirnos a pensar que para participar no hace falta sólo el deseo, sino que también se garanticen condiciones estructurales, por ejemplo, de espacios y tiempos.

rutinas escolares y de su entorno cotidiano. Debe tenerse presente que estos niños y jóvenes, por lo general, al salir del colegio llegan a sus hogares a ver televisión (el 61% de ellos dijo dedicar más de una hora diaria a esta actividad), no salen mucho de sus barrios por los gastos económicos que implica, no visitan bibliotecas²⁶, ni museos, y casi el 70% de ellos afirmó nunca asistir a eventos culturales. De esta forma, la escuela se convierte en una oportunidad privilegiada, por las condiciones de sus hogares, para interrumpir las rutinas de su mundo cotidiano y ampliar su horizonte de vivencias, mediante actividades pedagógicas que rompen el tradicional esquema tedioso del aula de clase: el maestro al frente que instruye a un niño o joven distraído o callado, en las actuales condiciones, difícil de cautivar.

Para continuar con la comprensión del sentido convencional de la escuela, mencionaré dos significados directamente relacionados: *la posibilidad de vivir en un ambiente tranquilo y la posibilidad de resolver conflictos*. Como ya se ha mencionado, la escuela fue vista por los estudiantes como un espacio diferente a la calle, en el que podían sentirse relativamente más seguros y tranquilos. Sin embargo, aunque la escuela significó esto para algunos estudiantes, otros dejaron en claro la fragilidad de tal significado, haciendo alusión a los conflictos internos de la escuela resueltos muchas veces con violencia²⁷. Lo anterior se relaciona, por ejemplo, con la existencia diversa y notoria de “parches” juveniles, con los que se identifican algunos jóvenes del colegio para “solucionar sus problemas” o “respaldarse” en la calle, y en algunos casos al interior de la escuela. De allí la importancia dada por los estudiantes a la escuela como mediadora en la resolución de conflictos, nacidos al interior de la escuela, pero también, emergentes en espacios como la casa, la calle o el barrio que, por lo general, involucran a personas no pertenecientes a la comunidad educativa.

Finalmente, dentro del sentido convencional de la escuela, se encontró que esta significó para algunas docentes, un compromiso con Dios. Reflexión que al ser reconocida sólo por mujeres, puede estar expresando desde una perspectiva religiosa, una de las principales

²⁶ Recuérdese que según la encuesta a estudiantes, el 90% de ellos dijo hacer las tareas en su casa, y 2/3 de ellos manifestó nunca visitar bibliotecas para este fin.

²⁷ El 32% de los estudiantes encuestados afirmó no resolver sus problemas dialogando.

características del cristianismo, relacionada con la presencia de Dios en el espíritu del hombre, al convertirse la voluntad divina en un móvil para el actuar humano. Esta influencia del cristianismo en estas docentes, contribuye, posiblemente, a que ellas asuman su labor pedagógica, como una obra de misericordia y caridad, de forma similar a como lo hizo el maestro Jesús, para los creyentes en su fe (Larroyo, 1986). No obstante, si esta reflexión es vista desde otra perspectiva, puede comprenderse la presencia religiosa representada en el sacrificio y amor de las profesoras, como relacionada con la ética del cuidado y de la responsabilidad propuesta por Gilligan (1985), en donde, según esta autora, las mujeres privilegian una orientación moral que parte de considerar la conservación, la preservación del otro(a), y la no-violencia, como criterios fundamentales del juicio moral.

El sentido convencional e instrumental de la escuela: en diálogo y tensión permanente a través de sus significados

Como se aprecia, el *sentido instrumental* de la escuela expresado a través de sus significados, está siendo interpenetrado de forma constante por las condiciones locales de los agentes. Por su parte, el *sentido convencional* de la escuela, se sirve de la pretendida instrumentalización atribuida a esta institución, para objetivar sus interpretaciones nacidas en el mundo social inmediato y significativo de sus agentes, y responder a los procesos sociales particulares en los que participan sus agentes y la escuela, de los que no puede librarse por ser producto social.

De acuerdo con lo anterior, al asumir que la escuela es contextualizada por las interpretaciones convencionales de la vida social de sus agentes, a la vez que logra instrumentalizar estas interpretaciones convencionales, es comprensible que en este estudio, se hayan reconocido significados contruidos en torno a la escuela, que no pueden ubicarse fácilmente en alguno de los senderos analíticos expuestos: el convencional o el instrumental.

Por esta razón, *la prevención de riesgos sociales, la formación axiológica y la transformación de la vida de los estudiantes y sus realidades sociales*, son significados en

los que se puede reconocer la gran paradoja que plantea la escuela: *“como institución universalista que ha de realizarse en la diversidad de sus mediaciones locales”* (Díaz, 1996, p. 38). Ya que en todos ellos, se puede identificar cómo para la comunidad de este colegio, se está considerando la escuela junto a la instrucción impartida allí, como una técnica eficaz, capaz de condicionar las decisiones personales de los estudiantes, en temas relativos a su salud, su sexualidad, experiencias psicoactivas, pertenencia a grupos sociales, entre otros. A la vez que se acepta la efectividad de la instrucción para transformar la vida de los estudiantes, no sólo en el campo económico y material, sino también, en sus marcos simbólicos relacionados a sus creencias y valores.

No se puede pensar, por tanto, que al estar la escuela en un entorno social con necesidades materiales insatisfechas, las reflexiones de sus agentes se vuelquen con exclusividad a una esfera material de la existencia. Ya que el ser humano no despliega únicamente energías para evitar el área incómoda y dolorosa de su existencia, es decir, para satisfacer sus necesidades fisiológicas, sino que también, da pasos activos para autorrealizarse, mediante la búsqueda del placer y la felicidad, en la práctica social llevada en los escenarios cotidianos de la existencia (Quitmann, 1989).

Lo anterior permite reflexionar sobre cómo desde la visión instrumental de la escuela, esta institución y la enseñanza, son asumidas como controladas y objetivas para producir efectos, no solo a nivel psicológico o colectivo dentro de la escuela, sino también, en ámbitos sociales que se extienden más allá del aula y la institución, asumiendo erróneamente que el conocimiento es un cuerpo autónomo transferible y libre de contexto (Chaiklin & Lave, 2000).

Pero de igual forma, al ver como en estos significados se encuentran híbridas formas de racionalizar, se hace posible aceptar que la escuela, con su proceso de instrucción, al permanecer en un diálogo con las realidades locales de sus agentes, es una ocasión para la interacción, que se organiza alrededor de unos principios operantes bastantes generales, abiertos a lo fortuito, y a formas organizativas locales y no locales (Erickson, 1993).

Esto sugiere entonces la necesidad de una síntesis, entre las dos formas de interpretar la escuela: la convencional y la instrumental, para aproximarse a la comprensión de los sentidos de esta institución. Síntesis ya expresada en los significados: *la prevención de riesgos sociales, la formación axiológica y la transformación de la vida de los estudiantes*, al reflejar preocupaciones que atienden al crecimiento personal y a fenómenos íntimos, a la vez que expresan, el deseo por intervenir la realidad material inmediata a través de la instrumentalización de la escuela y la instrucción, respondiendo así, a fenómenos y problemáticas de su mundo cotidiano, en el marco formalizado que ofrece la escuela, pero a través de procesos sociales locales, como menciona Erickson (1993), abiertos a la predeterminación y la espontaneidad.

Los estudios antropológicos poseen precisamente esta riqueza, al demostrar que los modos en que las colectividades ordenan su mundo de experiencia y construyen y se apropian de sentidos y significados intersubjetivos son diversos. En el caso de la escuela, como cualquier otra realidad humana, esto sucede por ser un lugar en elaboración permanente, a partir de acciones y reflexiones de diversos agentes, en el curso de la cotidianidad.

Sin embargo, los modos en que se construyen socialmente los sentidos y significados de la escuela, implican fijarse en las tensiones provenientes de las interpretaciones convencionales e instrumentales brindadas por los agentes, a la vez que plantean el reto de pensar la escuela como una realidad social construida sobre bases locales, concretas y del sentido común, al mismo tiempo que sobre elementos provenientes de una racionalidad instrumental y universalizable.

Al presentarse la escuela como un marco de socialización donde sus agentes se enfrentan a las relaciones entre las interpretaciones instrumentales y las interpretaciones convencionales del mundo social de la vida, ésta debe ser considerada como conformada por procesos sociales, nunca acabados, en donde la capacidad reflexiva de los agentes es fundamental, para intentar articular sus deseos y preocupaciones materiales, junto a sus

propios cuestionamientos existenciales²⁸. Por lo tanto, asumir que *el sistema educativo se organiza para producir reclutamiento de individuos con el fin de que se mantenga el sistema* (Spindler: 233:1993), es una interpretación de la vida escolar limitada, por hacer énfasis, con exclusividad, en una de las características de la visión instrumental que se le han atribuido a la escuela, desconociendo así, las determinaciones específicas sobre las que se realiza la escuela y en las que participan sus agentes, y las construcciones simbólicas reflejadas en los sentidos y significados elaborados por sus participantes, en torno a esta institución, que toman como referencia inevitable, entre otras, condiciones locales.

²⁸ Por cuestionamientos existenciales me refiero a las inquietudes inmatrimales que se suscitan a nivel individual e intersubjetivo en el curso mismo de la vida cotidiana.

7. REFLEXIONES FINALES

Al identificar, describir y analizar, los significados y sentidos construidos en torno a la escuela por parte de la comunidad educativa del Orlando Higuitero Rojas, se pudo apreciar que las formas en que la escuela está siendo interpretada por sus agentes, involucran híbridas racionalidades determinadas, en gran medida, por el contexto y la posición social que ocupa el agente dentro de este.

Así se comprende que alrededor de la escuela se hayan producido diversos significados y sentidos que contribuyen a ordenar la experiencia de los agentes en el curso mismo de su vida cotidiana. Por eso, que la escuela significara el aprendizaje de procesos matemáticos y de lecto escritura; la posibilidad de mejorar las condiciones económicas y por tanto adquirir reconocimiento social en un futuro; recibir conocimientos prácticos antes que teóricos; ingresos económicos y estabilidad laboral para los docentes y; la posibilidad de tener acceso a una educación pública y de calidad, evidencia la construcción de unos significados sociales que permiten reconocer la existencia de un sentido instrumental elaborado sobre la escuela, caracterizado por esquemas logicistas y causales, con pretensiones universalistas.

Pero al ser la escuela una complejidad social, esta no sólo es interpretada y construida en la práctica desde una perspectiva instrumental por sus agentes. Al significar la escuela la posibilidad de experimentar el juego en todo momento; consolidar lazos afectivos e interactuar; vivir experiencias que en casa no tendrían, como salir de sus barrios a bibliotecas y museos; experimentar un ambiente tranquilo; resolver conflictos; la posibilidad de participación y; un compromiso personal, de la comunidad educativa y con Dios, también demuestra que esta institución se elabora a partir de interpretaciones convencionales, nacidas de una dimensión intersubjetiva y local, a partir de las interacciones concretas que llevan a cabo sus agentes.

De esta manera, al aceptar que la escuela en el Orlando Higuitero Rojas está siendo construida e interpretada a partir de significados y sentidos instrumentales y convencionales, se puede comprender que la división entre la dimensión convencional y la

dimensión instrumental de la experiencia, es sólo analítica, ya que en el mundo de la vida cotidiana estas dos formas de interpretar la vida escolar- que se reflejan en los dos sentidos identificados- se encuentran integradas y presentes en el flujo de la acción y de las reflexiones de los agentes. Por esto, al significar la escuela prevención de riesgos para niños y jóvenes; la transformación de la vida de los estudiantes y de las realidades sociales; y la formación axiológica de los estudiantes, se observó la tensión existente entre estas dos formas de reflexionar sobre la escuela, que acompañan de forma simultánea a sus agentes.

Estas dos dimensiones interpretativas de la escuela, que están representadas en los dos sentidos identificados en las narrativas de los agentes: el instrumental y el convencional, permiten comprender la flexibilidad de los procesos cognitivos de los participantes, que atendiendo a sus necesidades y deseos inmediatos, no pueden dejar de proyectarse en el futuro. Los sentidos y significados de la escuela producidos por esta comunidad escolar, reflejan esto, al demostrar cómo sus procesos intelectuales del presente se relacionan ineluctablemente con el futuro, como combatiendo la sabida incertidumbre del mañana. Lo anterior puede estar relacionado por una parte, con la interpenetración constante que sufre el sentido instrumental de la escuela, por parte del mundo social inmediato y significativo de los agentes, pero también puede relacionarse con la intención (consciente/inconsciente) de los mismos agentes, de instrumentalizar por medio de la escuela sus reflexiones convencionales.

En consecuencia, a la hora de aproximarse a reflexionar sobre la escuela, no se puede acentuar con exclusividad el discurso instrumental y técnico que a ella se le ha adjudicado, sino que también es necesario fijarse en los procesos sociales nunca acabados de los que participa esta institución y sus agentes, por ser la escuela una construcción social anclada en determinaciones sociales específicas. Por lo tanto, para comprender por qué se elaboraron específicos significados y sentidos en torno a la escuela por determinados agentes, se debe atender a las mediaciones locales, biográficas y macro estructurales, que están influyendo en sus reflexiones.

La antropología puede, precisamente, contribuir a esta comprensión, mostrando cómo se construyen sentidos y significados directamente relacionados a las vivencias concretas de quienes los producen, a partir de marcos simbólicos de interpretación de la realidad, que encuentran su base en la existencia de significados compartidos o negociados, por medio de acciones comunicativas llevadas a cabo por sus agentes.

Aunque en este trabajo se deseó hacer una lectura cuidadosa de los sentidos y significados de la escuela para la población del Orlando Higueta Rojas, es evidente que el análisis propuesto posee limitaciones. Por ejemplo, quedaron sin explorar de una manera profunda, los sentidos y significados desde una perspectiva de género, ya que sólo se describe y analiza de forma superficial las diferentes razones, para asistir a la escuela, por parte de los estudiantes según sexo, o lo que puede estar representando el compromiso divino para las docentes, reclamándose una reflexión más juiciosa sobre las diferencias existentes entre los argumentos brindados por los hombres y las mujeres.

De la misma forma, valdría la pena en un trabajo futuro, preguntarse por cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) están influyendo en la construcción de determinados sentidos y significados sobre la escuela y la educación, ya que al hacer parte de la vida cotidiana de los agentes, ellas pueden estar configurando sus marcos simbólicos empleados para interpretar la vida escolar. Además, si se analiza en una próxima investigación la relación entre TICs y sentidos y significados de la escuela, se podría reflexionar críticamente sobre la estigmatización que a estas tecnologías se les ha asignado desde las instituciones educativas.

Por último, sería interesante contrastar estos sentidos y significados elaborados en torno a la escuela por parte de la comunidad escolar, del Orlando Higueta Rojas, con los sentidos y significados de la escuela y la educación, que configuran los discursos institucionales del Estado, que alientan las actuales políticas educativas: ¿poseen lugares comunes?, ¿parten de las mismas formas de interpretar la vida escolar?, ¿se dirigen a los mismos horizontes?

BIBLIOGRAFÍA

- Barbero, J. (1993). Génesis y evolución histórica de la escuela. En M. García de León, G. de la Fuente & F. Ortega (Eds.), *Sociología de la educación* (pp. 73-112). Barcelona: Barcanova.
- Babolin, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bauman, Z. (2007). *La hermenéutica y las ciencias sociales*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Berger, P & Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Brugger, W. (Ed). (1978). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Chaiklin, S & Lave, J. (2000). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Colombia. (1992). *Constitución política de Colombia de 1991*. Bogotá: Guadalupe.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Díaz de Rada, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Ericson, F. (1993). El discurso en el aula como improvisación. En H. Velasco, F. García & A. Díaz (Eds), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (325-353). Madrid: Trotta
- Fromm, E. (1998). *¿Tener o ser?*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- García, F. (1999). Análisis del sentido de la acción: el trasfondo de la intencionalidad. En J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 493-528). Madrid: Síntesis.
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2002). *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona: Paidós.
- Giddens, A. (1991). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.

Larroyo, F. (1986). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.

Martínez, A. (2006). Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia. En H. Ospina, M. Narodowski & B. Martínez (Comps.), *La escuela frente al límite: actores emergentes y transformaciones estructurales* (pp. 23- 42). Buenos Aires: Noveduc.

Mead, M. (1990). *Adolescencia y Cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.

Miñana, C. (2006). Programa de la asignatura Antropología Especial II, *Antropología y Educación*. Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Antropología. Bogotá, segundo semestre de 2006.

Núñez, M. (2005). *La educación básica y media en Bogotá, D.C. Bases de la nueva política educativa*. Bogotá: Secretaria de Hacienda Distrital.

Osorio, F. (1998). El sentido y el otro. En *Cinta de Moebio, Revista electrónica de epistemología en ciencias sociales*, Facultad de ciencias sociales, Universidad de Chile, 4, 1-10. Extraído el 20 de septiembre, 2007, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/101/10100410.pdf>

Pereña, F. *Jesús Ibáñez: de la significación al sentido*. Extraído el 2 de octubre, 2007 de <http://www.hartza.com/ibáñez.htm>

Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media (RED). (2006). *Propuesta de acompañamiento a los Colegios Oficiales de Excelencia para Bogotá*, presentada a la Secretaría de Educación de Bogotá por el Programa RED de la Universidad Nacional de Colombia.

Quitmann, H. (1989). *Psicología humanística*. Barcelona: Herder.

Ramírez, F & Boli, J. (1987). La construcción política de la escolarización de masas: sus orígenes europeos e institucionalización mundial. En M. Enguita (Ed.). (1999). *Sociología de la educación* (pp. 297-314). Barcelona: Ariel.

Secretaría de Educación Distrital. (2004). *Plan Sectorial de Educación, 2004-2008, Bogotá: Una Gran Escuela*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá.

Secretaría de Educación Distrital. *Sector educativo*. Extraído el 27 de febrero, 2007 de <http://www.sedbogota.edu.co>.

Secretaría de Salud. (1998). *Diagnósticos locales con participación social*. Bosa. Bogotá: Alcaldía Mayor de Santa Fe de Bogotá.

Spindler, G. (1993). La transmisión de la cultura. En H. Velasco, F. García & A. Díaz (Eds), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (205-242). Madrid: Trotta.

Shütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.

Weber, Max (1984). *La acción social: ensayos metodológicos*. Barcelona: Península.

ANEXOS

Anexo N° 1: Formato de encuesta a estudiantes

Cuestionario

[_____]

v1

Número

En esta encuesta vas a encontrar preguntas sobre tu vida escolar y sobre tu familia. No hay respuestas buenas ni malas, las preguntas son sencillas y podrás contestarlas fácilmente. Si no entiendes alguna pregunta, pide ayuda a la persona que te entregó el cuestionario. Agradecemos tu participación.

I. DATOS PERSONALES

1. Jornada:.....	Mañana..... ☐ 1	Tarde..... ☐ 2	v2		
2. Grado:.....	Tercero..... ☐ 3	Quinto..... ☐ 5	Séptimo ☐ 7	Noveno ☐ 9	v3
3. ¿Cuántos años cumplidos tienes?.....	[____ ____] Años			v4	
4. Sexo	Femenino..... ☐ 1	Masculino ☐ 2	v5		
5. ¿Naciste en Bogotá?	No ☐ 0	Sí ☐ 1	v6		

II. INFORMACION ESPACIAL

6. Escribe el nombre del barrio donde vives	[_____]	v7
7. Escribe el nombre de la localidad donde vives	[_____]	v8
8. La casa o apartamento donde vives con tu familia: (marca solo una opción)		v9
Pagan arriendo	☐ 1	
Es propia de tus padres	☐ 2	
Es propia de algún otro pariente (abuelos, tíos, etc.)	☐ 3	
9. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en ese lugar? (marca solo una opción)		v10
Menos de un año	☐ 1	
Entre uno y tres años	☐ 2	
Más de tres años	☐ 3	
10. ¿Regularmente cómo vienes al colegio? (marca solo una opción)		v11
Caminando	☐ 1	
En bicicleta	☐ 2	
En ruta	☐ 3	
En bus, buseta o transmilenio	☐ 4	
En moto	☐ 5	
En carro particular	☐ 6	
11. ¿Cuánto tiempo gastas de tu casa al colegio? (marca solo una opción)		v12
Menos de media hora	☐ 1	
Entre media hora y una hora	☐ 2	
Más de una hora	☐ 3	

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PAGINA

12. Generalmente en qué lugar de tu casa haces las tareas (marca solo una opción)		v13	
No tengo un lugar fijo.....	☐ 0		
Cocina.....	☐ 1		
Sala o comedor.....	☐ 2		
Tu cuarto.....	☐ 3		
Cuarto de estudio	☐ 4		
Otro	☐ 5		
13. ¿Tienes una silla y mesa dedicada exclusiva para estudiar y hacer tareas? No ... ☐ 0 Sí..... ☐ 1		v14	
14.¿ Con cuantas personas compartes esta silla y mesa? (marca solo una opción)		v15	
Ninguna.....	☐ 1		
Con 1 persona	☐ 2		
Con 2 personas	☐ 3		
Con 3 o más personas.....	☐ 4		
15. Para ayudarte a hacer tus tareas, en tu casa tienes: (puedes marcar más de una opción)			
	No	Sí	
Diccionarios	☐ 0	☐ 1	v16
Enciclopedias	☐ 0	☐ 1	v17
Otros libros	☐ 0	☐ 1	v18
Computador	☐ 0	☐ 1	v19
Internet.....	☐ 0	☐ 1	v20
16. En el televisor de tu casa entran algunos de estos canales: Discovery Channel, National Geographic o History Channel			
	No ☐ 0	Si ☐ 1	v21
17. En tu casa tienes alguna consola de videojuegos:			
	No	Sí	
Atari.....	☐ 0	☐ 1	v22
Polly Station	☐ 0	☐ 1	v23
Nintendo	☐ 0	☐ 1	v24
Play station	☐ 0	☐ 1	v25
XBox	☐ 0	☐ 1	v26

III. INFORMACION FAMILIAR

18. ¿Cuántas personas en total viven en tu casa? (cuéntate tú también) [] | [] personas v27
19. ¿Cuántas de esas personas son de tu familia? [] | [] personas v28
20. Las personas de tu familia, ¿en cuántos cuartos duermen? [] Cuartos v29
21. ¿Cuántos hermanos o hermanas tienes? [] hermanos/as v30
22. ¿Actualmente vives con?
- | | No | Sí | |
|--|----------------------------|----------------------------|-----|
| Mamá..... | ☐ 0 | ☐ 1 | v31 |
| Papá..... | ☐ 0 | ☐ 1 | v32 |
| Hermanos/as | ☐ 0 | ☐ 1 | v33 |
| Abuelos | ☐ 0 | ☐ 1 | v34 |
| Otros parientes | ☐ 0 | ☐ 1 | v35 |
| Otras personas que no son de tu familia..... | ☐ 0 | ☐ 1 | v36 |

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE HOJA

23. ¿Cuántos años tiene tu mamá? [] | [] Años v37
24. ¿Cuántos años tiene tu papá? [] | [] Años v38
25. ¿Tu mamá nació en Bogotá? No ☐0 Sí ☐1 v39
26. ¿Tu papá nació en Bogotá? No ☐0 Sí ☐1 v40
27. Tu mamá: (puedes marcar más de una opción)
- | | No | Sí | |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
| Estudia..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v41 |
| Trabaja | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v42 |
| Busca empleo..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v43 |
| Está en el hogar | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v44 |
| Es pensionada..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v45 |
28. Tu papá: (puedes marcar más de una opción)
- | | No | Sí | |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
| Estudia..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v46 |
| Trabaja | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v47 |
| Busca empleo..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v48 |
| Está en el hogar | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v49 |
| Es pensionado..... | ☐ 0..... | ☐ 1..... | v50 |
29. De las personas con las que actualmente vives, cuál es su nivel educativo más alto
- | | Primaria | Bachillerato | Universidad | |
|-----------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
| Papá | ☐ 1..... | ☐ 2..... | ☐ 3..... | v51 |
| Mamá..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | ☐ 3..... | v52 |
| Hermanos | ☐ 1..... | ☐ 2..... | ☐ 3..... | v53 |
| Otros parientes | ☐ 1..... | ☐ 2..... | ☐ 3..... | v54 |
30. ¿En tu casa, cuando tienes dudas en alguna tarea generalmente a quién le preguntas?
(Marca solo una opción) v55
- | | |
|-----------------------|---------------------------------|
| Papá..... | ☐ 1..... |
| Mamá..... | ☐ 2..... |
| Hermanos | ☐ 3..... |
| Otros familiares..... | ☐ 4..... |
| Otra persona..... | ☐ 5..... |
31. De tu familia regularmente quien va a la entrega de boletines
- | | Nunca | A veces | Siempre | |
|------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|-----|
| Mamá | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v56 |
| Papá | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v57 |
| Abuelos | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v58 |
| Hermanos/as | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v59 |
| Otros familiares | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v60 |
| Otra persona | ☐ 0..... | ☐ 1..... | ☐ 2..... | v61 |

IV. Vida escolar

32. Desde que empezaste primaria, ¿en cuántos colegios has estudiado? (Incluye este colegio)	[] colegios	v62			
33. ¿El año pasado estudiabas en este colegio?	No ☐ 0 Sí ☐ 1	v63			
34. ¿Cuántas veces has repetido cursos?		V64			
Cero veces	☐ 1				
Una vez	☐ 2				
Dos veces	☐ 3				
Tres veces	☐ 4				
Más de tres veces	☐ 5				
35. ¿En las dos últimas semanas, cuántos días has faltado al colegio?	[] días	v65			
36. ¿Cuál fue la principal razón por la cuál no viniste esos días? (marca solo una opción)					
Estaba enfermo	☐ 1				
Estaba viajando	☐ 2				
Se murió o estaba enfermo un familiar	☐ 3				
Me dejó el bus o no tenía transporte	☐ 4				
No había clases	☐ 5				
No me gusta venir al colegio	☐ 6				
Otra razón	☐ 7				
37. ¿Cuál es la principal razón por la que vienes al colegio (marca solo una opción)		v66			
Es un requisito para ingresar a la universidad	☐ 1				
Cuando salga puedo conseguir un buen trabajo	☐ 2				
Me toca (me obligan)	☐ 3				
No tengo nada más que hacer	☐ 4				
No quiero quedarme en la casa	☐ 5				
Aprendo cosas nuevas	☐ 6				
Me gustan las clases	☐ 7				
Me formo como persona y ciudadano	☐ 8				
38. Regularmente ¿dónde haces tus tareas?		v67			
Colegio	☐ 1				
Biblioteca	☐ 2				
Casa	☐ 3				
Otro lugar	☐ 4				
39. ¿Cuántas horas diarias dedicas a hacer tareas?		v68			
Nunca me ponen tareas	☐ 0				
Menos de una hora	☐ 1				
Entre 1 y 2 horas	☐ 2				
Más de 2 horas	☐ 3				
40. Para hacer tus tareas ¿con qué frecuencia visitas					
	Nunca	Una vez al mes	Más de una vez al mes	Semanal- mente	
Grandes bibliotecas (El Tintal, Luis Ángel Arango, Virgilio Barco, el Tunal)	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v69
Bibliotecas Locales o de barrio	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v70
Biblioteca del colegio	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v71

41. ¿Te reúnes con otros compañeros para hacer tareas?No.....☐1 Sí☐2 v72

42. ¿Mientras haces tareas ves televisión?No.....☐1 Sí☐2 v73

43. ¿Dedicas tiempo para leer o investigar cosas
que te gustan diferentes a las tareas del colegio? No☐1 Sí☐2 v74

44. ¿A qué áreas tienes que dedicarle más tiempo para hacer las tareas? (puedes marcar más de una opción)

	Nada	Poco	Mucho	
Lenguaje / Español	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v75
Idiomas / Inglés.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v76
Sociales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v77
Naturales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v78
Matemáticas	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v79
Artes.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v80

45. ¿Cuáles son las áreas que más se te dificultan? (puedes marcar más de una opción)

	Nada	Poco	Mucho	
Lenguaje / Español	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v81
Idiomas / Inglés.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v82
Sociales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v83
Naturales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v84
Matemáticas	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v85
Artes.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v86
Educación física.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v87

46. ¿Cuáles son las áreas que más te gustan? (puedes marcar más de una opción)

	Nada	Poco	Mucho	
Lenguaje / Español	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v88
Idiomas / Inglés.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v89
Sociales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v90
Naturales	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v91
Matemáticas	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v92
Artes.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v93
Educación física.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v94

47. De este colegio me gusta: (puedes marcar más de una opción)

	Nada	Poco	Mucho	
El edificio	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v95
El refrigerio	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v96
Estar con mis compañeros	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v97
Aprender cosas nuevas	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v98
Las salidas a museos, parques, etc.	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v99
Las clases.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v100
Los y las profesores/as.....	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v101
Las izadas de bandera	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v102
El descanso	☐ 0.....	☐ 1.....	☐ 2	v103

48. Que pasaría si llegaras a perder el año (marca solo una opción)

Me pegan	☐ 1	v104
Me regañan	☐ 2	
No me dejan salir	☐ 3	
No me dan lo que quiero	☐ 4	
No pasa nada	☐ 5	

V. Prácticas extraescolares

49. De lunes a viernes, en las horas que no estás en el colegio cuánto tiempo diario dedicas a:

	Nada	Menos de Una hora	Mas de Una hora	
Trabajar fuera de la casa	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v105
Ayudar con los oficios de la casa.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v106
Hacer tareas escolares	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v107
Investigar y estudiar cosas que te gustan (diferente a las tareas)	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v108
Jugar en la calle	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v109
Ver Televisión	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v110
Jugar video juegos	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v111
Navegar en Internet	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v112
Practicar algún deporte	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v113
Tomar clases o talleres de temas distintos a los de la escuela.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v114
Asistir a eventos culturales (teatro, danza, etc.)	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v115

50. En fines de semana, festivos o vacaciones cuánto tiempo diario dedicas a:

	Nada	Menos de Una hora	Mas de una hora	
Trabajar fuera de la casa	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v116
Ayudar con los oficios de la casa.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v117
Investigar y estudiar cosas que te gustan (diferente a las tareas)	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v118
Jugar en la calle	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v119
Ver Televisión	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v120
Jugar video juegos	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v121
Navegar en Internet	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v122
Practicar algún deporte	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v123
Tomar clases o talleres de temas distintos a los de la escuela.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v124
Asistir a eventos culturales (teatro, danza, etc)	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v125

51. Perteneces o participas en grupos: (puedes marcar más de una opción)

	No	Sí	
Deportivos.....	☐ 0	☐ 1	v126
Culturales.....	☐ 0	☐ 1	v127
Juveniles.....	☐ 0	☐ 1	v128
Religiosos	☐ 0	☐ 1	v129
Ambientales	☐ 0	☐ 1	v130
Otros grupos	☐ 0	☐ 1	v131

52. Cuando ves televisión te gustan: (puedes marcar más de una opción)

	Nada	Poco	Mucho	
Los Dibujos animados.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v132
Los Realities.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v133
Las Telenovelas	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v134
Los Noticieros	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v135
Las Películas.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v136
Los Documentales	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v137
Los Musicales	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v138
Los programas Deportivos.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v139

53. Con qué frecuencia utilizas internet para:

	Nunca	De vez en cuando	Semanalmente	Todos los días	
Enviar o recibir correo electrónico	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v140
Chatear	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v141
Buscar tareas.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v142
Investigar temas que te interesan	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v143
Escuchar música	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v144
Ver videos	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v145
Jugar en línea	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v146

VI. Relaciones Sociales

54. En tu tiempo libre prefieres: (marca solo una opción)

v147

- Estar solo ☐ 1
 Estar con amigos del barrio o cuadra ☐ 2
 Estar con amigos del colegio ☐ 3
 Estar con tus familiares ☐ 4
 Estar con tu novio o novia ☐ 5

55. Tus compañeros y compañeras de colegio en general: (puedes marcar varias opciones)

- | | Ninguno | Pocos | La mayoría | Todos | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------|
| Son compañeristas/amigables..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v148 |
| Colaboran con el colegio | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v149 |
| Resuelven sus problemas hablando..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v150 |
| Son respetuosos con los profesores..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v151 |
| Son respetuosos con los demás compañeros..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v152 |

56. Hay compañeros o compañeras que regularmente: (puedes marcar varias opciones)

- | | Nunca | A veces | Siempre | |
|--------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------|
| Me pegan | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | v153 |
| Me amenazan..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | v154 |
| Me quitan las cosas..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | v155 |
| Se burlan de mí | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | v156 |

57. Los profesores y profesoras: (puedes marcar varias opciones)

- | | Ninguno | Pocos | La mayoría | Todos | |
|---|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|------|
| Me ayudan a aprender | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v157 |
| Son un ejemplo de vida, convivencia y respeto | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v158 |
| Me motivan a superar las dificultades | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v160 |
| Son chéveres (divertidos, amables, amigables)..... | ☐ 0 | ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | v161 |

58. El trabajo en grupo en clase: (puedes marcar varias opciones)

	Nada	Poco	Mucho	
Me ayuda a aprender	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v162
Me ayuda a compartir con otros	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v163
Hace agradable el estudio	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v164

59. ¿Hay personas que te causan miedo? (puedes marcar varias opciones)

	No	Sí	
Adultos en el barrio	☐ 0	☐ 1	v165
Familiares	☐ 0	☐ 1	v166
Compañeros	☐ 0	☐ 1	v167
Profesores.....	☐ 0	☐ 1	v168

VII. SALUD

	No	Sí	
60. Me duele la cabeza cuando leo (siempre, frecuente, nunca)	☐ 0	☐ 1	v169
61. Tengo dificultad para ver de lejos	☐ 0	☐ 1	v170
62. Tengo algunas dificultades para oír	☐ 0	☐ 1	v171
63. Tengo algunas dificultades para correr, saltar o hacer deporte	☐ 0	☐ 1	v172
64. En mi casa diariamente comemos:	No	Sí	
Pan, o arepa, o arroz, o papa	☐ 0	☐ 1	v173
Frutas y verduras	☐ 0	☐ 1	v174
Leche, o huevos, o carne.....	☐ 0	☐ 1	v175

TERMINASTE. AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

Si tienes observaciones relacionadas con esta encuesta escríbelas a continuación:



Programa RED. Universidad Nacional de Colombia. Ciudad Universitaria, Edificio Manuel Ancizar Of.
2001 Tel/Fax: 3165170 Conm.: 3165000 Exts. 26004-26005 Correo de voz 26003. E-mail
progrid_bog@unal.edu.co

Anexo N° 2: Formato de encuesta a docentes.

Cuestionario

[_____]

v1

Número

En esta encuesta vas a encontrar preguntas sobre tu vida escolar y sobre tu familia. No hay respuestas buenas ni malas, las preguntas son sencillas y podrás contestarlas fácilmente. Escribe una X en la opción que escojas. Si no entiendes alguna pregunta, pide ayuda a la persona que te entregó el cuestionario. Agradecemos tu participación.

VIII. DATOS PERSONALES

1. Sexo.....	Femenino..... ☐ 1	Masculino..... ☐ 2	v2
2. Edad en años cumplidos... ..	[____] [____] Años		v3
3. Estado civil:	Soltera/o ☐ 1	Casada/o ☐ 2	Unión Libre..... ☐ 3
	Separada/o ☐ 4	Viuda/o..... ☐ 5	Otro ☐ 6
4. ¿Usted es cabeza de familia?	No ☐ 0	Sí ☐ 1	v5
5. Indique el número de hijos que tiene	[____] [____]		v6
6. Número de personas que dependen de usted (si no tiene dependientes escriba 0)	[____] [____]		v7
7. ¿Quiénes dependen de usted?			
	Cónyuge	☐ 1	v8
	Hijas/os.....	☐ 2	v9
	Padres	☐ 3	v10
	Hermanas/os	☐ 4	v11
	Otros	☐ 5	v12

IX. INFORMACION RESIDENCIA

8. Su residencia actual está ubicada: (marque solo una opción)		v13
En el mismo barrio del colegio	☐ 1	
En un barrio vecino que colinda con el barrio del colegio	☐ 2	
En un barrio de la misma localidad del colegio pero que no colinda con el barrio del colegio	☐ 3	
En otra Localidad, ¿Cuál?	☐ 4	
9. En la casa o apartamento donde usted vive: (marque solo una opción)		v14
Paga arriendo	☐ 1	
Es de algún familiar y no paga arriendo	☐ 2	
Es propia y están pagando cuota	☐ 3	
Es propia y ya no pagan cuota	☐ 4	
10. ¿Cuánto tiempo lleva viviendo en ese lugar? (marque solo una opción)		v15
Menos de un año	☐ 1	
Entre uno y tres años	☐ 2	
Más de tres años	☐ 3	

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

11. ¿Regularmente cómo viene usted al colegio? (marque solo una opción)		v16
Caminando	☐ 1	
En bicicleta	☐ 2	
En bus, buseta o Transmilenio	☐ 4	
En moto	☐ 5	
En carro particular	☐ 6	
12. ¿Cuánto tiempo gasta de su casa al colegio? (marque solo una opción)		v17
Menos de media hora	☐ 1	
Entre media hora y una hora	☐ 2	
Más de una hora	☐ 3	
13. En su casa usted tiene:		
Computador	No ☐ 0 Si ☐ 1	v18
Internet	☐ 0 ☐ 1	v19
Televisión por cable o parabólica	☐ 0 ☐ 1	v20

X. FORMACIÓN

14. Mencione los estudios que ha realizado y terminado pero **NO** se ha graduado

Nivel	Nombre del programa
Doctorado	
Maestría	
Especialización	
Pregrado	

v21

v22

v23

v24

15. Mencione los estudios que ha realizado, sin terminarlos y sin graduarse

Nivel	Nombre del programa
Doctorado	
Maestría	
Especialización	
Pregrado	

v25

v26

v27

v28

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE HOJA

16. Indique a continuación los títulos que ha obtenido. Si estudió y no se graduó, por favor **NO** reporte esos estudios en este cuadro

Nivel	Nombre del título como aparece en el Diploma	Año de obtención	Institución Ciudad / país
Doctorado	v29	v30	I v31
			c/p v32
Maestría	v33	v34	I v35
			c/p v36
Especialización	v37	v38	I v39
			c/p v40
Licenciatura en Educación	v41	v42	I v43
			c/p v44
Título profesional distinto a Educación	v45	v46	I v47
			c/p v48
Tecnólogo	v49	v50	I v51
			c/p v52
Normalista o Bachiller Pedagógico	v53	v54	I v55
			c/p v56

17. Si está estudiando actualmente, indique en el siguiente cuadro el nombre del programa académico, la institución que lo ofrece y la modalidad

Nivel	Nombre del Programa	Institución Ciudad / país	Modalidad (diurna, nocturna, a Distancia o virtual)
Doctorado	v64	I v65	v67
		c/p v66	
Maestría	v68	I v69	v71
		c/p v70	
Especialización	v72	I v73	v75
		c/p v74	
Pregrado	v76	I v77	v79
		c/p v78	

18. ¿ Su formación no conducente a títulos (PFPD y similares) en estos últimos años se ha orientado a las siguientes áreas?:

	No	Si
Disciplinares	☐ 0	☐ 1
Interdisciplinares/Transversales	☐ 0	☐ 1
Pedagógicos/ Currículo/ Evaluación.....	☐ 0	☐ 1
Gestión / administración Educativa	☐ 0	☐ 1
Conocimiento de los estudiantes, del entorno.....	☐ 0	☐ 1
Informática, medios y Nuevas Tecnologías.....	☐ 0	☐ 1
Otro campo ¿cuál?	☐ 0	☐ 1

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

19. Qué planes de educación formal tiene usted:

	No	Si	En qué área	
Estudiar un Doctorado	☐ 0	☐ 1	_____	v80
Estudiar una Maestría	☐ 0	☐ 1	_____	v81
Estudiar una Especialización	☐ 0	☐ 1	_____	v82
Estudiar una carrera de pregrado	☐ 0	☐ 1	_____	v83

20. Con miras a seguir cualificando su práctica pedagógica, ¿en cuáles de los siguientes aspectos considera que están sus mayores necesidades de formación?

	Nada	Poco	Mucho	
Disciplinares	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v84
Pedagógicos	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v85
Evaluación	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v86
Interdisciplinares	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v87
Investigación	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v88
Gestión	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v89
Informática, medios y Nuevas Tecnologías	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v90
Manejo de grupo	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v91
Conocimiento del entorno	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v92
Otro campo ¿cuál?	☐ 0	☐ 1	☐ 2	v93

XI. EXPERIENCIA

21. Cuántos años (contando este año como un año completo) ha laborado usted en alguno de los siguientes campos:

Campo	Años Empleado	Años Independiente	Total años	
Magisterio				v94
Educación No Formal				v95
Otro tipo de servicios (salud, asesorías, etc)				v96
Comercio, ventas				v97
Sector industrial				v98
Sector agropecuario/minero				v99

v100

v101

v102

22. Cuántos años (incluido el actual) ha sido usted profesor en:

Total Años

Preescolar	[] []	v103
Primaria	[] []	v104
Secundaria y Media.....	[] []	v105
Universidad / Técnico o tecnológico	[] []	v106

23. ¿Cuál es su grado de escalafón?

Según decreto 2277 _____

v107

Según decreto 1278 _____

v108

XII. PRODUCCIÓN INTELECTUAL

Título del artículo _____ Medio _____ Año _____ v118

Título del artículo _____ Medio _____ Año _____ v119

XIII. VINCULACIÓN AL COLEGIO

28. ¿Desde qué año está usted vinculado al Magisterio del Distrito Capital? [] [] [] [] v120

29. ¿Desde qué año está usted vinculado a este Colegio? [] [] [] [] v121

30. ¿Cuál es su tipo de vinculación actual? Ocasional ☐0 Planta ☐1 v122

31. Indique la jornada donde enseña: Mañana ☐1 Tarde ☐2 v123

32. Indique el nivel: Preescolar ☐1 Primaria ☐2 Secundaria ☐3 v124

33. ¿Cuál es el área del currículo en la que se desempeña? [] v125

34. Marque con equis los grados en los que enseña:

1°	2°	3°	4°	5°
6°	7°	8°	9°	

v126

v127

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE PÁGINA

XIV. ACTIVIDAD DENTRO DEL COLEGIO

35. ¿Cuál es su cargo en el colegio? Docente ☐1 Coordinador ☐2 Rector ☐3 v128

36. Usted es miembro de algún Consejo o Comité:

	No	Si	
Consejo Directivo	☐ 0.....	☐ 1	v129
Consejo Académico.....	☐ 0.....	☐ 1	v130
Comités de área	☐ 0.....	☐ 1	v131
Comité de Convivencia	☐ 0.....	☐ 1	v132
Otro comité ¿Cuál?.... []			v133

XV. ACTIVIDAD EXTRAESCOLAR

37. Además del trabajo en este colegio, usted actualmente trabaja en:

Campo	Horas diarias como Empleado	Horas diarias Independiente	
Magisterio (Colegio o Universidad)			v134- v135
Educación No Formal (clases particulares, etc.)			v136- v137
Otro tipo de servicios (salud, asesorías, etc.)			v138- v139
Comercio, ventas			v140- v141
Sector industrial			v142- v143
Sector agropecuario/minero			v144- v145

38. Participa usted en sociedades académicas, grupos de investigación, etc. No ☐0 Sí ☐1 v146

Nombre de la Sociedad, Organización o Grupo v147

39. Participa usted en algún otro tipo de grupo (deportivo, cultural, social, político, religioso) No ☐0 Sí ☐1 v148

40. Independiente de su formación académica y de la labor que actualmente desempeña,
¿Usted es bueno o tiene conocimientos o habilidades especiales en algo? No ☐0 Sí ☐1 v149
Si contestó sí, ¿En qué? v150

41. ¿Alguna vez juega o ha jugado algún video juego? No ☐0 Sí ☐1 v151

42. Con qué frecuencia utiliza usted Internet para:

	Nunca	De vez en cuando	Semanal-mente	Todo los días	
Enviar o recibir correo electrónico.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v152
Chatear.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v153
Buscar temas de clase.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v154
Investigar otros temas que le interesan	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v155
Escuchar música.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v156
Ver videos	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v157
Jugar en línea.....	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v158
Hacer negocios	☐ 0	☐ 1	☐ 2	☐ 3	v159

CONTINÚA EN LA SIGUIENTE HOJA

43. En época de clases, cómo distribuye su tiempo semanal para las siguientes actividades (fuera de la jornada de trabajo en este colegio)

Actividad	Horas semanales
Preparar clases y corregir trabajos	
Trabajar en otra institución	
Estudiar	
Atender asuntos personales y familiares (labores hogareñas, etc.)	
Ver televisión	
Hacer ejercicio, deportes, salidas, etc.	
Leer, escuchar música	
Descansar (dormir, entretenerse, etc.)	
Asistir a compromisos sociales religiosos, gremiales, etc.	
Otras ¿Cuáles?	

v160

v161

v162

v163

v164

v165

v166

v167

v168

v169

XVI. EXPECTATIVAS

44. Si tuviera la oportunidad de cambiar el nivel o el área en los que se desempeña actualmente, ¿le gustaría hacerlo? No ☐0 Sí ☐1 v170

45. Dentro de sus planes futuros (1, 3 y 5 o más años), Usted tiene pensado:

	1 año	3 años	5 años o más
Continuar en este colegio			
Buscar traslado a otro colegio del Distrito			
Cambiar de ejercicio profesional			

v171

v172

v173

XVII. SALUD

46. Usted sufre o ha sufrido algún problema de salud asociado con

	No	Si
Visión	☐ 0	☐ 1
Audición	☐ 0	☐ 1
Estrés	☐ 0	☐ 1
Movilidad (caminar, correr, hacer ejercicio)	☐ 0	☐ 1

v174

v175

v176

v177

TERMINASTE. AGRADECEMOS TU COLABORACIÓN

Si tienes observaciones relacionadas con esta encuesta escríbelas a continuación:



Anexo N° 3: Fotografía del barrio Villa Nohora I.



Anexo N° 4: Fotografía del colegio Orlando Higueta Rojas

