

A dark teal silhouette of a person's head and shoulders, with the right arm raised and the index finger pointing upwards. The background is a lighter teal color.

Condiciones para la **potenciación** del sujeto social

en la educación secundaria en Bogotá

Mónica Gómez Vargas



CONDICIONES PARA LA
POTENCIACIÓN DEL SUJETO
SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN BOGOTÁ
ESTUDIO DE CASOS

CONDITIONS FOR EMPOWERING THE
SOCIAL SUBJECT IN HIGH SCHOOL
EDUCATION IN BOGOTÁ

CASE STUDY



R E S U M E N

Este libro de investigación tiene como objetivo dar a conocer las condiciones que permiten la potenciación de sujetos sociales en dos colegios de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Ciudad Bolívar: colegios Arbozadora Alta y María Mercedes Carranza. Se intenta ir más allá de las múltiples investigaciones sobre ambientes democráticos educativos, prácticas pedagógicas, ciudadanía, etc., y ver de qué forma se pueden formar sujetos sociales que tengan la capacidad de transformar sus realidades, partiendo de un análisis de las condiciones sociohistóricas del lugar en el que se llevó a cabo la investigación y un recuento de las políticas públicas de educación y su impacto en la sociedad colombiana. La importancia de los hallazgos radica en demostrar que existen elementos que permiten la resistencia y la construcción de horizontes de posibilidad para la transformación de realidades dentro y fuera del aula. Así mismo, a partir de los postulados teóricos y metodológicos de Hugo Zemelman, se analiza a los sujetos sociales multidimensionalmente y en un contexto concreto. Es así como, en esta obra, el lector encontrará la importancia de los docentes y el proyecto educativo institucional en la generación de condiciones propicias para la potenciación de sujetos sociales, considerando a los docentes como sujetos sociales que anhelan y desean la transformación de las realidades de sus estudiantes.

Palabras clave: sujeto social, educación, política educativa, utopía, memoria, necesidades.

¿Cómo citar este libro? /How to cite this book?

Gómez Vargas, M. Y. (2016). *Condiciones para la potenciación del sujeto social en la educación secundaria en Bogotá. Estudio de casos*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600605>

This research book aims to present the conditions that enable empowerment of social subjects in two schools in the locality of Ciudad Bolívar, Bogotá: Arbozadora Alta and María Mercedes Carranza schools. This work attempts to go beyond multiple pieces of research on democratic educational environments, pedagogical practices, citizenship, etc., and see how social subjects can be trained to be capable of transforming their realities. This is based on an analysis of the socio-historical conditions of the place where the research took place and a summary of public education policies and their impact on the Colombian society. The significance of findings lies in demonstrating that there are elements that allow resistance and building of possibility horizons for the transformation of realities inside and outside the classroom. In addition, based on Hugo Zemelman's theoretical and methodological postulates, social subjects are analyzed multidimensionally in a specific context. Thus, in this work, the reader will find the importance of teachers and the institutional educational project in creating appropriate conditions for empowering social subjects, considering teachers to be social subjects that yearn for and wish to transform the realities of their students.

Keywords: social subject, education, education policy, utopia, memory, needs.

A B S T R A C T

..... AUTOR

Mónica Gómez Vargas

Socióloga de la Universidad Cooperativa de Colombia. En la actualidad está cursando sus estudios de maestría-doctoral en el Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina. AC (IPECAL), con sede en México. Ha participado como ponente en diferentes espacios de discusión académica como el XI Congreso Nacional de Sociología en la ciudad de Medellín.

Correo electrónico:
monisgomezvargas@gmail.com

AUTHOR.....

Mónica Gómez Vargas

Sociologist from the Universidad Cooperativa de Colombia. She is currently pursuing her Master's at the Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. (IPECAL) in Mexico. She has participated as lecturer in various academic discussion events, such as the 11th National Congress of Sociology in Medellín.

E-mail:
monisgomezvargas@gmail.com



CONDICIONES PARA LA
POTENCIACIÓN DEL SUJETO
SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN BOGOTÁ
ESTUDIO DE CASOS

CONDITIONS FOR EMPOWERING THE
SOCIAL SUBJECT IN HIGH SCHOOL
EDUCATION IN BOGOTÁ

CASE STUDY



MÓNICA GÓMEZ VARGAS



Universidad Cooperativa
de Colombia



EDICIONES
Universidad Cooperativa
de Colombia

Gómez Vargas, Mónica

Condiciones para la potenciación del sujeto social en la educación secundaria en Bogotá : estudios de casos / Mónica Gómez Vargas. -- Bogotá : Fondo Editorial Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2016.

136 páginas ; 24 cm. -- (Colección general de divulgación)

ISBN 978-958-760-059-9

1. Educación secundaria - Bogotá (Colombia) - Estudio de casos 2. Evaluación educativa - Bogotá (Colombia) 3. Política educativa - Bogotá (Colombia) 4. Relaciones sociales I. Tít.

II. Serie.

373.0986148 cd 21 ed.

A1547024

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

Condiciones para la potenciación del sujeto social en la educación secundaria en Bogotá Estudio de casos

© Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá, julio de 2016

© Mónica Gómez Vargas

ISBN (digital): 978-958-760-060-5

DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600605>

Colección General de Divulgación:

ISSN: 2500-6398

Proceso de arbitraje doble ciego:

Recepción: julio de 2015

Evaluación de contenidos: febrero de 2016

Correcciones de autor: febrero de 2016

Aprobación: marzo de 2016

Fondo Editorial

Director Nacional Editorial, Manfred Acero Gómez

Producción editorial de libros, Camilo Andrés Cuéllar Mejía

Producción editorial de revistas, Daniel Urquijo Molina

Proceso editorial

Corrección de estilo, Leonard Mauricio Múnera Villamil

Lectura de pruebas, Melisa Restrepo Molina

Traducción al inglés, Nathalie Barrientos Preciado

Diseño y diagramación, Ivonne Carolina Cardozo Pachón

Diseño de portada, Jenny Moreno

Impresión, Xpress Estudio Gráfico y Digital

Impreso en Bogotá, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995.

El Fondo Editorial de la Universidad Cooperativa de Colombia se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



CONTENIDO

- 13 **INTRODUCCIÓN. La escuela: ¿formación de mano de obra o sujetos críticos?**
INTRODUCTION. The School: Training Workforce or Critical Individuals?

1. MARCO TEÓRICO THEORETICAL FRAMEWORK 17

- 17 Los sujetos sociales: problemas y discusiones teóricas en torno a su función y constitución
- 20 Los sujetos sociales en el pensamiento de Hugo Zemelman: producto y productores de historia
- 22 Necesidades, utopía y proyecto: dialéctica en el estudio de los sujetos sociales
- 26 Constitución del sujeto social: esquema de trabajo y niveles de observación
- 28 Sujeto potencial y actuante: reconocedores de opciones y constructores de realidades

2. METODOLOGÍA METHODOLOGY 31

3. DELIMITACIÓN DELIMITATION 35

- 35 Ciudad Bolívar, la hoguera de las ilusiones
- 38 UPZ 69. Ismael Perdomo y el Colegio María Mercedes Carranza
- 41 UPZ 70. Jerusalén y el Colegio Arborizadora Alta
- 43 Ciudad Bolívar: luchas sociales e iniciativas organizativas

CONTENIDO

4. CONTEXTUALIZACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO CONTENIDOS DE DETERMINACIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES CONTEXTUALIZATION: EDUCATION POLICIES AS ONE OF THE CONTENTS FOR DETERMINING SOCIAL SUBJECTS	47
47 Política educativa en Colombia desde 1950 hasta 2014	
52 La educación en Bogotá: Samuel Moreno y Gustavo Petro	
5. COLEGIO ARBORIZADORA ALTA: LOS DOCENTES TAMBIÉN CONSTRUYEN SUEÑOS ARBORIZADORA ALTA SCHOOL: TEACHERS ALSO BUILD DREAMS	53
53 Ámbito Análisis de lo individual: ¿campos de determinación o de posibilidad?	
57 Ámbito de análisis de lo colectivo: trabajo colectivo, la base para la construcción de conocimiento	
59 Ámbito de análisis de la utopía: ¿sueños o desesperanzas?	
62 Ámbito de análisis del proyecto: proyectos de aula condensadores de sueños y anhelos	
62 Consideraciones finales: Colegio Arborizadora Alta	
6. COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA: ESTUDIANTES COMO GESTORES DE CAMBIO MARÍA MERCEDES CARRANZA SCHOOL: STUDENTS AS CHANGE PROMOTERS	65
65 Ámbito de análisis de lo individual: si potencias lo individual, potencias lo colectivo	
67 Ámbito de análisis de lo colectivo: ¡organizaciones para el colegio y el barrio!	
68 Ámbito de análisis de la utopía: ruptura entre lo deseado y lo que se espera en el futuro	

CONTENIDO

- 70 Ámbito de análisis del proyecto: ¿PEI, un proyecto?
- 71 Consideraciones finales: Colegio María Mercedes Carranza IED

7. CONCLUSIONES: EDUCACIÓN PARA LOS SUEÑOS CONCLUSIONS: EDUCATION FOR DREAMS 73

77 **REFERENCIAS**

81 **ANEXOS**

- 81 Anexo 1. Guía de preguntas
- 86 Anexo 2. Datos particulares
- 88 Anexo 3. Tabulación de información Colegio Arborizadora Alta
- 112 Anexo 4. Tabulación de información Colegio María Mercedes Carranza

ÍNDICE DE TABLAS

- 27 **TABLA 1.** Constitución del sujeto social. Esquema de trabajo, niveles de observación
- 55 **TABLA 2.** Matriz final análisis comparativo
- 88 **TABLA 3.** Colegio Arborizadora Alta - Ámbito de análisis de lo individual
- 94 **TABLA 4.** Colegio Arborizadora Alta - Ámbito de análisis de lo colectivo
- 102 **TABLA 5.** Colegio Arborizadora Alta - Ámbito de análisis de la utopía
- 108 **TABLA 6.** Colegio Arborizadora Alta - Ámbito de análisis del proyecto
- 112 **TABLA 7.** Colegio María Mercedes Carranza - Ámbito de análisis de lo individual
- 118 **TABLA 8.** Colegio María Mercedes Carranza - Ámbito de análisis de lo colectivo
- 122 **TABLA 9.** Colegio María Mercedes Carranza - Ámbito de análisis de la utopía
- 130 **TABLA 10.** Colegio María Mercedes Carranza - Ámbito de análisis del proyecto

- 36 **FIGURA 1.** Localidades de Bogotá
- 40 **FIGURA 2.** Ubicación UPZ Ismael Perdomo
- 42 **FIGURA 3.** Características UPZ Jerusalén

ÍNDICE DE FIGURAS

AGRADECIMIENTOS

Durante la realización del presente trabajo académico, aprendí la importancia y el potencial que tiene la escucha en la transformación social. Por ello, quiero agradecerles a todos aquellos quienes me escucharon, escucho y escucharé.

A mi mamá por ser mi amiga y confidente.

A mi papá quien es para mí un ejemplo de disciplina, dedicación y esfuerzo.

A mi hermano por motivarme a creer en las utopías.

A Nico por enseñarme que el amor se construye día a día.

A Hernando Ferreira, quien no solo dirigió una tesis de grado, sino también sigue orientando mi caminar académico.

A Orlando, Luis Enrique, Emilio, Luis Botia y Alejandro Camacho, quienes durante cuatro años me enseñaron que la sociología es resistencia.

A Danilo, Julián y Daniela, quienes día a día construyen campos de posibilidades para la transformación social.

A Xiomara, Camila, Sara y Carolina por ser amigas y compañeras de vida y profesión.

A Yeimy, Haydalí, Ruby, Cristian, Carlos, Jorge, Jhon Fredy, Sergio, Julieth y Santiago, por enseñarme que la teoría sin práctica no genera transformación.

Y claro está, a rectores, docentes y estudiantes del Colegio María Mercedes Carranza y Colegio Arborizadora Alta, quienes me permitieron hacer las entrevistas y los grupos focales.

INTRODUCCIÓN

LA ESCUELA: ¿FORMACIÓN DE MANO DE OBRA O SUJETOS CRÍTICOS?

INTRODUCTION

THE SCHOOL: TRAINING WORKFORCE OR CRITICAL INDIVIDUALS?

*La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, portanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (...).
(Marx, 1845)*

La educación en Colombia dio un giro importante durante los años 1960 y 1970. Colombia y en general los países latinoamericanos pasaron por un proceso de modernización del aparato educativo, lo cual afectó tanto sus fines sociales como su estructura y funcionamiento (Martínez, Noguera y Castro, 1994).

Es así como se empieza a dar un proceso de mundialización de la educación, ligándola a la producción económica, ya que la investigación y las políticas educativas se someten a instituciones de cooperación internacional como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina (Cepal), la Organización de Estados Americanos (OEA), entre otros (Villalba, 2012). Martínez, Noguera y Castro (2003) señalan que: "frente a la utopía de una educación ilustrada, humanista, religiosa y/o liberal de siglos anteriores, se instauró otra cuyo eje fue la instrucción, capacitación o adiestramiento general de la población para la producción. La educación adquirió así objetivos claramente económicos" (p. 93).

Es de este modo como las políticas educativas y en general la educación adquieren dos funciones: garantizar, por medio del currículo, la formación de obreros

capacitados y competentes para cumplir con las exigencias del capital, y la reproducción del modelo imperante para sostener la estructura económica. En otras palabras, González (2012) explica que:

Dentro de las funciones de la educación, se pueden enunciar como prevalentes las que tienen que ver con la reproducción de las fuerzas de trabajo y con ello una segunda que es la reproducción del sistema económico, en cuanto a formas de pensar y de actuar, es decir coadyuva a poner en armonía la superestructura del Estado, haciendo de este un proyecto hegemónico; en este sentido, la educación no solo cumple una función de reproducción de las fuerzas productivas del trabajo, sino que además cumple una función ideológica (p. 38).

Aunque el panorama educativo no es muy alentador, en él existen campos de posibilidades que permiten el surgimiento y constitución de los sujetos sociales, los cuales claramente se encuentran determinados por una estructura educativa, pero a la vez intentan hacer resistencia a dichas condiciones, ya que, parafraseando a Cubides (2006) en su interpretación de Foucault, todo poder supone resistencias.

Es por lo anterior que el presente informe de investigación pretende dar a conocer elementos de algunas instituciones educativas que permiten la construcción de un sujeto social, partiendo de las diversas investigaciones sobre educación en Bogotá, las cuales se han realizado, en su mayoría, sobre prácticas pedagógicas resultado de la implementación de una u otra norma o ligadas a estas últimas, la consolidación o no de ciudadanos y ambientes democráticos¹, y siguiendo los postulados teóricos de Hugo Zemelman, quien definió al sujeto social como producto y productor de historia, como creador de utopías, como reconocedor de opciones y constructor de realidades, y quien intentó construir un esquema de trabajo que le permite al investigador observar al sujeto social en su movimiento y multidimensionalidad (1992b).

Su desarrollo se dividió en dos momentos: el primero implicó una revisión de los documentos institucionales: el proyecto educativo institucional (PEI) y el manual de convivencia. En un segundo momento se realizaron entrevistas semiestructuradas a personeros y profesores que cursaran y dieran clase en grado once, y, claro está, tuvieran la disponibilidad para participar. Y por último, se realizó un grupo focal con siete estudiantes de último grado escogidos al azar por el docente coordinador. Las

1 Ello se puede evidenciar en las siguientes investigaciones: *Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá: análisis de tendencias* (Díaz, 1999); *Gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de casos* (Cubides, 2000), y *Agenciamiento, gubernamentalidad y prácticas pedagógicas* (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, s.f.). Hay que señalar que en esta última se intenta responder a la pregunta: ¿cómo se constituye la subjetivación política en los contextos educativos en Colombia?, a partir de la lectura hecha sobre Foucault y Deleuze.

técnicas de registro y generación de la información fueron grabación de audio, video y guía de preguntas (ver anexo 1).

Se escogieron dos colegios de la ciudad de Bogotá en la localidad de Ciudad Bolívar. Ciudad Bolívar se caracteriza, entre otros aspectos, porque la mayoría de sus pobladores son desplazados de la época de la violencia sufrida en Colombia durante los años cuarenta y cincuenta, de la zona rural a la periferia de la capital del país, así como también porque a finales de los años ochenta y principios de los noventa, cuando se daba el proceso de reinserción de la guerrilla Movimiento 19 de abril (M-19), emergieron grupos y organizaciones juveniles y se dio uno de los momentos históricos y de resistencia más relevantes de la localidad: el Paro Cívico Popular.

Finalmente, durante el presente escrito el lector podrá analizar, interpretar y discutir la importancia y el rol de los docentes y los proyectos educativos institucionales en la generación de condiciones para la potenciación de los sujetos sociales en un contexto con especificidades históricas, sociales y económicas, y paralelo a esto, podrá realizar una comparación con el contexto mundial que invita a creer que las instituciones educativas son tan solo la reproducción de valores sociales y económicos.

MARCO TEÓRICO

THEORETICAL FRAMEWORK

LOS SUJETOS SOCIALES, PROBLEMAS Y DISCUSIONES
TEÓRICAS EN TORNO A SU FUNCIÓN Y CONSTITUCIÓN²

Independientemente de su expresión histórica, los sujetos sociales han sido considerados uno de los grandes problemas teóricos de las ciencias sociales. Dichas dificultades se desprenden básicamente de dos desafíos que el tema contiene:

1. El sujeto social es dinámico y se “agota solo en la medida en que el investigador es capaz de estudiarlo en su propio movimiento” (Zemelman, 2006, p. 15).
2. Dicho dinamismo no corresponde a un solo plano de la realidad, sino a varios, incluso a aquellos entrecruzados.

Durante los siglos XIX y XX se crea una gran diversidad de conceptos que dan cuenta de la problemática del sujeto, así como también se desarrolla una gran perspectiva teórica alrededor del problema de la espontaneidad de la masa, “una espontaneidad que se contenía a sí misma, esto es, que se autodirigía” (Zemelman, 2006, p. 19). A partir de lo anterior, empezaron a surgir preguntas tales como: ¿qué relación existe entre masa y organización? ¿Cómo puede resolverse dicha relación? En contraposición a lo descrito anteriormente, se encuentra el concepto de *voluntad social*, que intenta argumentar que la masa espontánea es “algo más que una espontaneidad, y que es capaz de construir una organización de la voluntad con el fin de construir proyectos” (Zemelman, 2006, p. 19). Cabe señalar que son

2 El presente marco teórico fue presentado en el XI Congreso Nacional de Sociología, llevado a cabo en Medellín en la semana del 26 al 29 de agosto de 2014, con el nombre “Los sujetos sociales en el pensamiento de Hugo Zemelman: sujeto potencial y actuante como reconocedores de opciones y constructor de realidades”.

Rosa Luxemburgo y Pannekoek quienes intentaron establecer un vínculo teórico-político, confiriendo al concepto de masa una estructura racional, en la cual estaba contenido el espacio a través del que habrían que depositarse las esperanzas del cambio (Zemelman, 2006).

Durante el siglo XIX uno de los problemas principales era la centralidad de la clase obrera en la lucha revolucionaria, ya que era en torno a ella que se organizaban grandes movimientos políticos y sociales. De la Garza (1992) señala que para la época, la cuestión social se caracterizaba por:

Miseria material y de condiciones de trabajo, exclusión cultural, política de los trabajadores, revoluciones periódicas (“los trabajadores tienen otras relaciones familiares, lo nacional no tiene sentido, su entendimiento de lo moral, de las leyes y la religión es diferente”, decía Marx acerca del proletariado europeo). (p. 19)

Otro de los problemas dados durante esa época, y expuesto por De la Garza (1992), fue el tránsito de la clase en sí a la clase para sí. Lenin creía que eran los intelectuales partidarios los encargados de llevar la conciencia desde afuera, ya que “sociológicamente, el proletariado era incapaz de alcanzar niveles de abstracción como los que supone el dominio de la teoría marxista a profundidad, los encargados de sistematizar esta conciencia son los intelectuales partidarios” (De la Garza, 1992, p. 21). Frente al papel del intelectual en el proceso revolucionario, Gramsci desarrolló el concepto de intelectual orgánico, quien emerge “sobre el terreno a exigencias de una función necesaria en el campo de la producción económica” (Gramsci, 1967, p. 22). De este modo, el intelectual que simboliza Gramsci es el intelectual ligado orgánicamente al desarrollo de la organización de la clase obrera, y es la escuela el instrumento para la formación del intelectual de diversos grados.

Este nuevo intelectual dirigente nada tiene que ver con ciertas figuras invertebradas de caudillos políticos que se confiaban preferentemente en la oratoria y en la emoción. Por el contrario, el conocimiento de los problemas de la producción, de la técnica y de la economía deben acompañarle, junto con una visión general históricohumanista de la realidad a modificar. (Gramsci, 1967, p. 27)

Por otro lado, cabe señalar la relación entre individuo y sociedad. Durante la década de los veinte del siglo XX, Wilhelm Reich y Rudolf Bahro empezaron a plantear la idea de sujeto como proceso y como portador de conciencia, en sentido contrario con el determinismo mecanicista que aseguraba que al sujeto inmerso en ciertas condiciones socioeconómicas podía atribuírsele una conciencia determinada; respecto a lo anterior, Zemelman (2006) explica que:

Para tal razonamiento, cuanto más deterioradas fueran las condiciones de vida de las masas, más tenderían estas a reaccionar, sin embargo, sabemos que en la realidad las cosas no son así ni siempre fueron así. Entre las condiciones económicas y el comportamiento humano existen mediaciones en extremo complejas de diversos tipos: instituciones históricas, ideológicas, valorativas e incluso psicológicas, mediaciones que pueden alterar, por ejemplo, esa relación que se plantea como cartesianismo obrero, y que ha sido objeto de crítica por parte de autores como Marrañao, entre otros. (p. 22)

Conociendo ya de forma muy general los planteamientos europeos dados en el siglo XX, se considera necesario explicar los acercamientos hechos desde América Latina al concepto de *sujeto social* o *sujeto de cambio*. Isabel Rauber (2006) señala que los conceptos e ideas europeas del sujeto histórico generaron y aún generan rupturas en el proceso de constitución de sujetos y actores en América Latina, explicando que el sujeto sociotransformador resulta necesariamente un sujeto plural-articulado que “se configura y expresa como tal en tanto los actores sociopolíticos sean capaces de articularse –políticamente– para constituirse en sujeto popular” (Rauber, 2006, p. 109). De este modo, la constitución del sujeto colectivo, tanto para Isabel Rauber como para Hugo Zemelman, implica un proceso complejo y multidimensional. Cabe anotar que dicho sujeto será constituido como tal si se reconoce a sí mismo como sujeto colectivo, es decir, el sujeto deberá hacer un distanciamiento de su propia existencia.

Por otra parte, Isabel Rauber (2006) lanza una nueva categoría: *sujeto popular*. El sujeto popular, señala Rauber:

Hace referencia a lo clave, a lo realmente condicionante y decisivo de todo posible proceso de transformación: se refiere a los hombres y las mujeres del pueblo que con su participación cuestionadora y su enfrentamiento protagónico al sistema irán decidiendo cuáles cambios habrán de hacer, y los llevarán a cabo sobre la base de su voluntad y su determinación de participar en el proceso. Ellos intervienen a partir de sus conocimientos y experiencias históricas en igualdad de derechos, en la medida en que identifiquen a la transformación como un proceso necesario para sus vidas [...] (p. 110).

Algo importante a la hora de analizar los sujetos sociales es, argumenta la autora, reconocer los ambientes y espacios en los que la subjetividad de los actores se constituye, reproduce e interactúa, y a partir de ello estudiar la conciencia política, entendiéndola no como el reflejo de las estructuras económicas ni tampoco como algo impuesto sobre las personas, sino más bien como un proceso dado a través de las resistencias y luchas; es decir, “Los propios actores-sujetos se concientizan

a sí mismos participando en el proceso de cuestionamiento-transformación de su realidad, sobre todo cuando este se articula con procesos de reflexión y maduración colectiva (...)” (Rauber, 2006, p. 120).

Así mismo, De la Garza (1992) señala que los sujetos dan significado a los conflictos en la estructura a través de una visión del mundo, y es por ello que la mediación entre estructura y acción colectiva será subjetiva. A De la Garza (1992), frente a los sujetos sociales, lo que le interesa destacar es “la subjetividad como fenómeno colectivo, sus vínculos con las subjetividades individuales, sin ser la primera simple agregado estadístico de la segunda, sino un nivel diferente de pensar lo social, de acuerdo con la mejor tradición de la sociología” (p. 40).

Como ya se pudo evidenciar anteriormente, el estudio de los sujetos sociales ha implicado un desarrollo teórico en Europa y claro está en América Latina, donde Hugo Zemelman se cataloga como uno de los académicos que más intenta abordar dicho tema desde las realidades concretas del continente; es por ello que el presente informe final de investigación abordará a los sujetos sociales a partir de la visión del autor chileno.

LOS SUJETOS SOCIALES EN EL PENSAMIENTO DE HUGO ZEMELMAN: PRODUCTOS Y PRODUCTENTES DE HISTORIA

En el pensamiento de Hugo Zemelman, la constitución, potenciación, complejidad y profundidad de los sujetos sociales cobra gran relevancia, considerándolos tanto “formas particulares de expresión social” (Zemelman, 1992a, p. 12) como productos y productores de historia. En otras palabras, el sujeto social propuesto por Zemelman es el resultado de prácticas y relaciones sociales dadas en el entorno en el cual emergen, pero este es capaz de transformar lo ya dado y construir realidades conforme a sus intereses e intencionalidades (Torres Carrillo y Torres Azoca, 2000). A lo anterior Zemelman lo llamó contenidos de determinación y de posibilidad: “*Los contenidos de determinación se refieren a situaciones estructurales, mientras que los contenidos de posibilidad aluden a situaciones de potencialidad susceptibles de estructurarse si se atiende a la perspectiva de su despliegue temporal*”³ (Zemelman, 1997, p. 121); cabe señalar que el cuestionamiento de las situaciones estructurales o el análisis de lo dado ocurre por medio de la conjugación de ambos tipos de contenido. Es a partir de lo anteriormente dicho que Beriain (2002) define el sujeto zemelmeliano como:

3 La cita fue tomada en letra cursiva, no es modificación de la autora.

[...] alguien que hace, que produce, que construye historia –no la historia como metatemporalidad separada del sujeto– en circunstancias que él no ha elegido plenamente y cuyas consecuencias tampoco controla plenamente, pero que, a pesar de tales condiciones limitantes de posibilidad tal sujeto permanece “erguido”, en posición “siempre gestante”, de autodesafío sin fin (p. XIII).

Como de forma general ya es notable, Zemelman confiere una gran importancia a la historia y el papel de ella en la constitución y potenciación del sujeto. La historia, aclara Zemelman, debe dejar de ser vista como una “serie de descripciones lineales que suceden progresivamente con algunas disrupciones” (Zemelman, 1989, p. 18), y por el contrario debe reconocerse como un proceso de construcción de las voluntades sociales; de ahí que el pensar histórico sea la capacidad teórica, volitiva, ideológica y emocional para ubicar al sujeto en una situación de creación histórica, que “por sí misma constituya una respuesta para enfrentarse, cotidianamente y con eficiencia, y los procesos de reificación de la realidad, o bien de las estructuras teóricas que sirven para abordarla” (Zemelman, 1989, p. 44). Es decir, el pensar histórico exige que se reconozcan los procesos heterogéneos que lo constituyen y partir de las capacidades de los sujetos a la hora de construir realidades, entendiendo la construcción de realidades como: “la capacidad social para determinar un curso viable de los procesos de cambio” (Zemelman, 1989, p. 30).

De este mismo modo, el autor señala que “los sujetos deben ser vistos, en su proceso de constitución, como condensadores de historicidad” (Zemelman, 1992a, p. 12) y entiende la historicidad en una doble dimensión: como fruto del pasado y como presente que contiene la posibilidad de futuro.

[...] la historicidad plantea que la realidad es un concepto de espacio de posibilidades que dan sentido a la capacidad de construcción de la práctica humana, lo que concuerda con un concepto desontologizado de esta en la medida en que deviene en lo que hacemos con otros o lo que otros hacen, pero en una simultaneidad de direcciones, de tiempos y espacios. (Zemelman, 2011a, p. 43)

Ahora bien, la subjetivación como elemento fundamental en la conceptualización y teorización de los sujetos sociales es de gran relevancia no solo para Isabel Rauber, como ya se explicó anteriormente, sino también para Hugo Zemelman. El autor chileno plantea la necesidad de encontrar los canales mediante los que el hombre se enriquece como individuo inmerso en una experiencia social, y a la vez la sociedad se alimenta de la “capacidad de los hombres para asumir la condición de sujetos protagónicos” (Zemelman, 1997, p. 56). De lo anterior surge la relación entre subjetividad e historicidad, elementos que conforman la realidad como proyecto de vida social y que a la vez contienen implícitos dos dimensiones: la primera es la totalidad de la sociedad que se desarrolla con su propio ritmo, y la segunda, su aprobación por parte de los sujetos. En palabras de Alfonso Torres y Juan Torres (2000):

La subjetividad social (individual y colectiva) es el plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía, las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que confieren sentido y animan su potencialidad. (p. 12)

Por otro lado, en la obra de Zemelman también se encuentra el concepto *voluntad de acción*, la cual “encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (Zemelman, 1997, p. 63). Aunque ya se citó anteriormente, se considera necesario recalcar que para el autor las condiciones socioeconómicas no determinan al sujeto, ya que existen mediaciones complejas que impiden que el hombre histórico-social se transforme en sujeto, pero es precisamente en la subjetividad y en ellos donde confluyen y se elaboran tanto los factores estructurantes como los procesos constructivos de la vida social.

Es a partir de lo anterior que Diana Chanquia (1994), desde una lectura a Zemelman, divide la subjetividad en estructurada y emergente o constituyente; la primera involucra procesos subjetivos de apropiación de la realidad dada y la segunda abarca las representaciones y otras elaboraciones cognoscitivas portadoras de lo nuevo, de lo inédito. Hay que aclarar que la subjetividad emergente debe definirse contra aquella subjetividad estructurada y, en ocasiones, fuera de ella, pues los ámbitos de la realidad silenciados con anterioridad adquieren significación en el proceso de constitución.

Todo lo anterior conduce a señalar que la subjetividad es un campo problemático que conjuga las dimensiones micro y macrosociales; es por ello que Zemelman (1992a) realiza una propuesta para estudiar los microdinamismos sociales en donde la subjetividad anteriormente descrita se genera y se expresa, creando de este modo la dialéctica necesidades-experiencia-utopía. Hay que aclarar que dichos niveles de análisis solo adquieren sentido en su articulación, es por ello que el autor explica:

La necesidad, la experiencia y la visión de futuro, o utopía, conforman mecanismos de articulación entre los planos micro y macrosociales, en tanto representan diferentes modos de apertura de la situación más particular del sujeto: la necesidad lo es de una situación de lo cotidiano. (Zemelman, 1997, p. 111)

Necesidades, utopía y proyecto: dialéctica en el estudio de los sujetos sociales

“La necesidad, como el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo (la carencia, en escasez) y lo subjetivo (la percepción de las necesidades y de las formas de solucionarlas), remite a la subsistencia, a la reproducción social” (Zemelman,

1992a, p. 14). Como ya se ha explicado en repetidos momentos, Zemelman considera que la constitución de los sujetos sociales está estrechamente relacionada con la manera en que los individuos forman parte de las estructuras macrosociales; en ese sentido, se debe preguntar cómo se relacionan los proyectos sociales con la vida cotidiana, es decir, con la forma de satisfacción de las necesidades. En el sistema de necesidades, explica el autor:

Se encuentra el fundamento mismo de la dinámica económica y social en que se apoya la conciencia social de los hombres; de ahí que si pretendemos que se genere una conciencia histórica capaz de vislumbrar alternativas, debemos saber y poder reformular al mismo sistema de necesidades. (Zemelman, 1989, p. 55)

Es por lo anterior que es importante el ámbito cotidiano, ya que este, al ser el espacio de reproducción social, debe ser concebido también como el ámbito en el que se traspa la rutina y se prefigura lo nuevo (Zemelman, 1992a).

Zemelman considera que el mundo de las necesidades está articulado, como ya se mencionó, a la vida cotidiana, y que aquellas tienen dos fuentes de generación: la memoria y la utopía (pasado y presente), debido a que:

La necesidad conjuga pasado y futuro, es la bisagra de la apertura hacia el pasado y el futuro que depende de cómo el pasado y el futuro están en el presente: o sea, de la experiencia de presente que es función de la relación pasado-futuro. (Zemelman, 1997, p. 114)

Es por lo anterior que Zemelman concibe la subjetividad como una capacidad de apropiación centrada en la construcción de realidades, lo que supone una determinada articulación de tiempos y espacios. En otras palabras, el punto de tensión entre memoria (tradición, inercia) y utopía (visión del futuro) delimita el primer ámbito de las posibles necesidades.

Ahora bien, ¿qué se entiende por utopía? Zemelman señala que la utopía será entendida como una expresión de la subjetividad social que incorpora la dimensión futura y la potencialidad del presente, es decir, “es aquí donde el imaginario social se despliega formulando y reformulando la relación entre lo vivido y lo posible, entre el presente y el futuro” (Zemelman, 1992a, p. 14). De este modo, la utopía condensa los imaginarios, los anhelos, los deseos del colectivo, mas no garantiza la construcción de nuevas realidades, diferenciándose así de la ideología, porque “es problemática y testimonio de su propia incompletud” (Zemelman, 2011a, p. 27), mientras que la ideología carece de amplitud para reconocer un campo más extenso de alternativas y se “cristaliza en proyectos particulares, que con cierta precipitación tienden a identificarse con la única realidad concebida como posible” (Zemelman, 1989, p. 74). De aquí Zemelman (1989) define la utopía por medio de la experiencia de la Unidad Popular en Chile:

Así por ejemplo, la experiencia de la Unidad Popular en Chile, más allá de introducir un cambio en el modelo de desarrollo y de las bases del poder, cuestionó al orden establecido provocando con ello un cambio brusco en la percepción de las posibilidades. La historia dejó de ser un orden previsible para transformarse en un horizonte de posibilidades insólitas. Posibilidades que podrían transformarse en realidad tan real como la de la utopía dominante. (Zemelman, 1989, p. 50)

Como ya se mencionó, Zemelman explica la dialéctica utopía-memoria o conciencia histórica. La conciencia histórica cumple el papel de dar cuenta del contexto en el que el sujeto se ubica y en consecuencia su capacidad para crear historia, de este modo el autor define la conciencia histórica del sujeto como:

La conciencia del movimiento constitutivo, que trasciende los límites que permiten reconocer identidades sociales dadas, se corresponde con la conciencia del existir en la historia, o del devenir que traspasa toda forma; por eso representa la necesidad misma de la forma. La conciencia histórica es esta necesidad, pues coloca como premisa del sujeto al sujeto: es el sujeto frente al sujeto que deviene en condición del mundo desde la fuerza de sus prácticas creadoras. (Zemelman, 1992a, p. 58)

En esta misma lógica, Torres, A. y Torres, J. (2000) comentan que para Zemelman la conciencia histórica no debe entenderse como predeterminación de fines para el desarrollo o progreso, sino como una forma de razonamiento inmerso en la historia, dialogada con su propia dinámica. De este modo:

La realidad, entonces, es histórica [...] Por tratarse de fuerzas sociales que tienen vocación de poder, tienen también visión de futuro; es decir, son sujetos sociales que construyen historia, no “sujetos históricos” que encarnan socialmente, en una clase o en otra relación predeterminada política o ideológicamente. (Torres, A. y Torres, J. 2000, s.p)

Hay que señalar además que Zemelman considera que la conciencia histórica es creadora de cultura, ya que contiene las prácticas y la memoria de los sujetos, es construcción de futuro, debido a que la cultura es portadora de un potencial movilizador abierto a lo utópico como construcción de lo posible, y es de este modo que será necesario considerar a la política como utopía “por estar referida a las posibilidades de transformación que se contienen en la realidad, en vez de restringirse a un simple quehacer operativo” (Zemelman, 1992b, p. 815).

Es así que si el sujeto ha desarrollado su capacidad de colocación en un momento histórico, “se trata de un sujeto que asume una postura para liberarse de sus determinaciones, por lo tanto, que busca reconocer opciones de potenciación, y, con base a [sic] ello, desarrollar su capacidad de reactuación” (Zemelman, 2011a, p. 34). En otras palabras, “el sujeto se relaciona con su contexto (sus circunstancias) mediante

su capacidad de autonomía; autonomía que se caracteriza por la capacidad para colocarse ante las circunstancias como espacio de posibilidades” (Zemelman, 2012, p. 31). De igual manera, Zemelman hace mención a las limitaciones que consigo tiene el contexto:

1. Los mecanismos de cooptación que refuerzan el aislamiento y el individualismo;
2. La pérdida de lo procesual que se expresa en un lenguaje empobrecido de verbos;
3. La fragmentación de la inteligencia, su deformación operativa y de corto alcance en el tiempo;
4. La carencia de visiones de futuro, pero especialmente de lo que hemos llamado dinamisismos constituyentes de lo dado, que refuerzan la tendencia a desarrollar concepciones que buscan detener los procesos en los marcos de una lógica de perpetuación de lo dado;
5. La tendencia a refugiar al yo en un gran envoltorio de escepticismo y de apatía;
6. Por último, la impersonalización e invisibilidad del poder que estimula naturalizar el orden como realidad incólume, imposible de modificarse y trascender (...). (Zemelman, 2007, p. 107)

Un elemento importante para tener en cuenta es la capacidad de los sujetos para elaborar un horizonte histórico compartido. Como ya se mencionó, la conciencia histórica tiene la capacidad de leer lo potencial, categoría que más adelante se explicará, y colocar el pensamiento en el tránsito hacia lo historizable; de este modo, “el devenir de lo real se transforma en el horizonte histórico susceptible de ser apropiado por el sujeto social” (Zemelman, 1989, p. 69). A partir de lo anterior, Zemelman (2011a) señala que la conciencia histórica plantea las siguientes exigencias:

- i) Necesidad de sentido, en oposición a invitarnos a definir objetos;
- ii) reconocimiento de espacios para el sujeto, en vez de restringirse a construir una función puramente cognitiva;
- iii) construcción de opciones, en lugar de ceñirse a contenidos estrictamente disciplinarios, y
- iv) fundamentación en la categoría de potenciación y no desde la determinación-explicación. (p. 43)

Es así como del proceso de apropiación de la realidad dada en el momento de la dialéctica memoria-utopía, se pasa al momento de la potenciación. La potenciación se entiende como “la capacidad de actuación y reactuación del hombre [...] esta capacidad refleja el movimiento interno del sujeto, en la medida en que expresa su capacidad para asumir su propia historicidad” (Zemelman, 2011a, p. 63). De este modo, para Zemelman la apertura a espacios de experiencia se da desde la configuración de la utopía, señalando que la experiencia será entendida como “el plano en el que se despliegan las prácticas colectivas, da cuenta de la objetivación de lo potencial, de la transformación de lo deseable en posible” (Zemelman, 1992a, p. 15).

A partir de lo anterior, el autor explica el proyecto, que surge y depende de la relación entre la necesidad y la utopía, entre el presente y el futuro. El proyecto, señala Zemelman (1992a):

No interesa en cuanto discurso ideológico que define los alcances (temporales y espaciales) de la acción, sino en tanto definición de las relaciones sociales en función de sus posibilidades de transformación [...] es la conciencia de construcción de historias futuras y el despliegue de prácticas para lograrlas. (p. 14)

De este modo, el sujeto social realmente activo es capaz de distinguir entre lo que es viable y lo que es puramente deseable, y a partir de ello la voluntad de acción encarnará una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y por lo mismo se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto.

Teniendo ya claras las categorías centrales de la constitución y potenciación del sujeto zemelmiano, es importante hacer mención al esquema de trabajo creado por el autor en el artículo titulado "Educación como construcción de sujetos sociales" (1992a), en el cual él pretende sintetizar lo anterior, y además agregar niveles de observación. De este modo, hay que señalar que dicho esquema se utiliza en el presente trabajo de investigación como guía para el análisis de las condiciones sociales que permiten potenciar a los sujetos sociales en la escuela, según lo planteado en el problema de investigación.

Constitución del sujeto social: esquema de trabajo y niveles de observación

Necesidad, utopía y experiencia, señala Zemelman, son los tres planos de análisis en los cuales puede discutirse el problema de la constitución de subjetividades sociales, pero existen además tres momentos de análisis que se refieren a las formas de constitución y deconstrucción del sujeto: el momento de lo individual (familiar, cotidiano); el momento de lo colectivo (identidad del horizonte histórico compartido), y el momento de la fuerza (del proyecto como capacidad de desplegar prácticas dadas de poder).

A continuación se podrá observar el esquema de trabajo para el estudio de la constitución del sujeto social (tabla 1). El primer nivel apunta a la subjetividad del individuo, como se mencionó anteriormente, que se ubica "en el marco de una inclusividad que permite definir relaciones posibles que se puedan desprender cuando es pensada desde las exigencias de inclusividad de lo colectivo" (Zemelman, 1992a, p. 17). De este modo, el sujeto se transforma a medida que va adquiriendo mayor conciencia de su vida y de sus acciones (Zemelman y Gómez, 2006).

El segundo nivel cumple la función de mostrar los puntos de interacción con la realidad, que pueden servir de apoyo a los intentos por activarla, pero "la activación de los procesos de la subjetividad social conduce a plantearse la incorporación de

nuevos contenidos, que es lo que caracteriza al tercer nivel” (Zemelman, 1992a, p. 17), es decir la utopía. El tercer y cuarto nivel obedecen a utopía y proyecto, explicados anteriormente.

Ahora bien, el autor aclara que los niveles no se deben ver aislados uno de los otros, ni tampoco de forma estática, ya que cada nivel se articula, como se vio al explicar las necesidades, utopía y proyecto, uno con el otro. Por lo anterior es importante tener claro que al sujeto zemelmiano se le tiene que “estudiar en sus aperturas hacia lo colectivo; a este, en sus relaciones posibles con otros planos de la realidad” (Zemelman, 1992a, p. 17).

Tabla 1

Constitución del sujeto social. Esquema de trabajo, niveles de observación

ÁMBITO DE ANÁLISIS	NIVEL LÓGICO	NIVEL DE OBSERVACIÓN
1. Individual	Apertura de la subjetividad individual a lo colectivo. Formas de apropiación del contexto.	Prácticas: modos de resolver necesidades Actitudes: vivencias, percepciones, elaboraciones
2. Colectivo (nivel constitutivo de lo colectivo)	Prácticas colectivas: reconstrucción de lo grupal en función de las modalidades de articulación del colectivo. Puntos de relación entre formas de apropiación del contexto y modalidades de articulación del colectivo.	Modalidades de nucleamiento Espacios de las prácticas colectivas Experiencias grupales Tipos de prácticas Percepción de lo propio y lo ajeno Percepción de fuerza
3. Utopía	Apertura de los espacios de experiencias.	Conciencia de la realidad posible Elaboración de un horizonte histórico compartido
4. Proyecto	Potencialidad: de la utopía a la viabilidad.	Reconocimiento de opciones Contenido del proyecto: - relación micro-macro - relación presente-futuro - voluntad colectiva como necesidad social
5. Fuerza	Viabilidad: construcción del proyecto.	Voluntad de poder Prácticas constructoras de realidad

Nota. Adaptado de Zemelman (1992a).

Ahora bien, Zemelman además intentará caracterizar al sujeto que se encuentra ubicado en cada momento. A continuación se explicarán de forma breve las categorías de sujetos creadas por el autor.

Sujeto potencial y actuante: reconocedores de opciones y constructores de realidades

A lo largo de todo el marco teórico se han intentado desarrollar las categorías que permiten estudiar la constitución del sujeto social. Zemelman dividirá el sujeto social en tres: sujeto potencial, sujeto actuante y sujeto movilizado.

El sujeto potencial se encuentra en el momento de la dialéctica memoria-utopía; cuando este tiene la capacidad de reconocer opciones y construir proyectos, se transforma en sujeto actuante o sujeto como poder. El sujeto actuante, explica Zemelman, puede estar influido por factores ideológicos, políticos u organizativos, los cuales alteran su dinámica constitutiva. De este modo, dicho sujeto puede confundir lo deseable con lo necesario, lo que "ocasiona que se impongan determinadas versiones de la realidad, con base en opciones que responden a este deseo que se identifica con potencialidad contenida" (Zemelman, 1997, p. 109); dicho sujeto se llamará sujeto movilizado o sujeto como proyecto.

El sujeto movilizado, implica una ruptura con lo señalado a lo largo del marco teórico, ya que este sujeto dependerá de lo que pretendan sujetos externos, lo que no implicará que él desarrolle la capacidad de reconocer opciones y de establecer su viabilización.

Recogiendo lo planteado a lo largo del marco teórico, se dirá que el sujeto zemelmiano es autónomo, es producto y productor de historia, por consiguiente es consciente de su momento y su contexto, es capaz de ver la realidad como un campo de posibilidades, es decir:

[...] para ser sujeto, y no mera circunstancia, el hombre debe conquistar su libertad en el marco del desarrollo histórico. Pero esta libertad contiene la tensión de ser, simultáneamente, un producto histórico (la libertad es siempre concreta) y una fuerza que transforma (o tiende a transformar) las condiciones históricas en una subjetividad que las trasciende. (Zemelman, 1997, p. 56)

Hay que señalar que para el autor, como ya se ha hecho mención, es importante la ubicación en un tiempo-espacio del sujeto, lo cual permite reconstruir la trama de relaciones que conforman su realidad concreta, y de este modo es posible estudiarlo en su movimiento. Es por ello que a continuación se intentarán describir los contenidos de determinación, tanto institucionales como del entorno, en los que están inmersos los sujetos sociales, entendiendo lo institucional como las políticas educativas que rigen a todos los colegios que pertenecen al distrito. Lo anterior partiendo de que:

Estamos en la presencia de una dialéctica configurada, por una parte, por el sujeto social, sus proyectos y prácticas, y de otra, por la realidad como campo de

estructuras sociales, instituciones y relaciones entre fuerzas en pugna por hacer realidad sus utopías. (Zemelman, 1989, p. 34)

A modo de resumen, el estudio de los sujetos sociales, según Hugo Zemelman, exige una revisión y comprensión crítica y articulada de la realidad, lo que implica estar alerta a las condiciones que permiten la configuración de una subjetividad constituyente. Para lo anterior, el autor brinda un esquema de trabajo, el cual no deberá ser una camisa de fuerza para el investigador, sino por el contrario debe invitar a pensar la realidad y a los sujetos como potencia y no como determinación, ya que como se advirtió a lo largo del marco teórico:

El sujeto ha de ser capaz de develar a lo potencial, no como discurso abstracto, sino como forma epistémica de construir realidad; en consecuencia, de manejar al tiempo como expresión de la necesidad de estando-ser, así como la noción de futuro como horizonte y no como una finalidad contingente. (Zemelman, 2011a, p. 37)

CAPÍTULO CAPÍTULO
CAPÍTULO CAPÍTULO
CAPÍTULO CAPÍTULO
CAPÍTULO CAPÍTULO
CAPÍTULO CAPÍTULO

2

METODOLOGÍA

METHODOLOGY

Como ya se evidencia en el marco teórico, abordar y estudiar los sujetos sociales es de gran complejidad debido a sus dinanismos y especificidades. Hugo Zemelman es un autor que problematizó durante toda su obra la recuperación epistemológica del sujeto y su subjetividad para el estudio en las ciencias sociales. Por esto sus postulados se tomarán como referencia teórica; sin embargo, no se pretende comprobar su esquema de trabajo, sino por el contrario permitir que el lector se acerque al estudio de los sujetos sociales y profundice la discusión, ya que como diría Melich (1994): “Una teoría científica debe ser un modelo en constante revisión, una fuente de preguntas mucho más que un oasis de respuestas” (p. 40).

En consecuencia, la investigación fue un estudio de casos, cualitativo y descriptivo, teniendo en cuenta que dicho método permite analizar fenómenos sociales complejos, cambiantes y con dinámicas de interacción de difícil comprensión, ya que “apunta a describir un caso, y no busca conocimiento universalmente válido” (Peña, 2009, p. 188). Lo cual va en total sintonía con el marco teórico. De igual forma, Martínez (2006) señala que los estudios de casos son considerados la estrategia más adecuada para:

[...] investigaciones relacionadas con el cómo y por qué de acontecimientos contemporáneos, sobre los que el investigador tiene poco o ningún control. Las cuestiones pertinentes en el estudio sobre el origen y el desarrollo del cambio están relacionadas con el cómo y por qué surge y se desarrolla el *momentum* organizativo para el cambio. Es decir, el interés en explicar la compleja situación humana y organizativa que se ha producido o está produciendo en las organizaciones objeto de estudio. De este modo, se trata de un fenómeno contemporáneo en cuanto que la mayoría de los cambios estratégicos propuestos están desarrollándose en la actualidad, o bien se han producido en el pasado pero sus participantes aún pueden informar sobre los mismos. (p. 172)

Es así como el objetivo general fue describir las condiciones sociales de los colegios María Mercedes Carranza y Arborizadora Alta que permite la potenciación del sujeto social. Para lo anterior, se consideró fundamental el diálogo con los estudiantes, personeros y docentes de grado once que llevaran como mínimo dos años estudiando o trabajando en la institución (ver anexo 2).

La razón por la cual se escogieron estudiantes de grado once para participar en la investigación es porque dicho grado es el último por cursar y en el que se evidencian las condiciones que durante todo el proceso educativo permiten o no la potenciación del sujeto. Cabe señalar que la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, explica que la educación en Colombia está dividida en cuatro niveles: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. La educación media, es decir los grados décimo y undécimo, constituyen “la culminación, consolidación y avance en el logro de los niveles anteriores [...] Tiene como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo” (art. 27, Ley 115, 1994).

Por otro lado, los dos colegios son oficiales y pertenecen a la localidad de Ciudad Bolívar en la ciudad de Bogotá y fueron escogidos de manera aleatoria. La intención de investigar colegios en una localidad, con sus circunstancias históricas, sociales, culturales y económicas, no es afirmar que el sujeto está determinado por unas condiciones, sino, por el contrario, hacer un ejercicio dialéctico de anteponer la historia de una localidad con el presente de dos colegios que han estado allí por más de diez años, y al mismo tiempo problematizar aquellas discusiones aún vigentes sobre el determinismo economicista. Lo anterior se verá más a profundidad en el siguiente capítulo.

Las herramientas utilizadas fueron la revisión documental, la entrevista semiestructural y el grupo focal, todas acordes al método de investigación y al marco teórico ya expuesto (ver anexo 2). La revisión documental se aplicó al manual de convivencia y al proyecto educativo institucional, documentos relevantes para la comprensión de los contenidos de determinación dados en los colegios. Las entrevistas semiestructuradas se aplicaron a todos los docentes de grado once y personeros. Cabe aclarar que no se planteó un grupo focal con los docentes, debido a la imposibilidad de reunirlos a todos por sus horarios de clase.

Por último, se realizó un grupo focal con cinco y siete estudiantes de cada institución educativa. Su objetivo era permitir el surgimiento de actitudes, creencias, expectativas y reacciones en los participantes que permitieran develar las subjetividades emergentes en ellos y así responder a la pregunta de investigación planteada. Lo anterior, teniendo en cuenta que los grupos focales se caracterizan por centrarse en la interacción entre los participantes y ser “una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una te-

mática propuesta por el investigador” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52). Otra de las razones por la que se considera el grupo focal idóneo para la investigación es porque “permite obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo” (Escobar y Bonilla, 2009, p. 52).

La información recolectada se analizó a partir de cuatro ámbitos, extraídos del esquema de trabajo de Hugo Zemelman (1992a): individual, colectivo, utopía y proyecto. Cada uno de ellos cuenta con su nivel de observación propio. Es así como:

- Ámbito de análisis individual cuenta con dos niveles de observación: 1. Prácticas: modos de resolver necesidades y 2. Actitudes: percepciones y elaboraciones.
- Ámbito de análisis de lo colectivo cuenta con tres niveles de observación: 1. Espacio de las prácticas de lo colectivo/tipos de prácticas; 2. Experiencias grupales y 3. Percepción de lo propio y de lo ajeno.
- Ámbito de análisis de la utopía cuenta con dos niveles de observación: 1. Conciencia de la realidad posible y 2. Elaboración de horizonte histórico compartido.
- Ámbito de análisis del proyecto, cuatro niveles de observación: 1. Reconocimiento de opciones; 2. Relación micro y macro; 3. Relación presente y futuro y 4. Voluntad colectiva como necesidad.

A modo de conclusión, la investigación se dividió en cuatro fases:

1. Revisión de investigaciones relacionadas y búsqueda del referente teórico
2. Elaboración y búsqueda de textos para la contextualización (localidad y políticas educativas)
3. Aplicación de los instrumentos de investigación
4. Análisis y sistematización de la información

DELIMITACIÓN

DELIMITATION

La investigación, como ya se ha mencionado en diferentes apartados, se llevó a cabo en dos colegios pertenecientes a la localidad 19, Ciudad Bolívar, escogidos de manera aleatoria: el IED María Mercedes Carranza, ubicado en el barrio Peñón del Cortijo, en la unidad de planeamiento zonal Ismael Perdomo y el IED Arborizadora Alta, ubicado en el barrio que lleva el mismo nombre, en la UPZ Jerusalén.

A continuación se pretende realizar una caracterización socioeconómica de la localidad, para luego describir en tres aspectos las unidades de planeación zonal donde están situados los respectivos colegios: ubicación geográfica, aspectos sociales (educación, salud, convivencia y seguridad, cultura y condiciones de vida) y aspectos económicos. Por último, se darán a conocer elementos históricos de la localidad, relevantes para el análisis de resultados.

Cabe señalar que la descripción que se presenta a partir de aquí constituye en sí misma la versión del contexto expuesta por el autor.

CIUDAD BOLÍVAR. LA HOGUERA DE LAS ILUSIONES⁴

Yo creo que Ciudad Bolívar es como un cuadro de esos que hacen ahora. Es una mezcolanza de colores que a simple vista no llevan a nada, pero que muy profundamente tienen la almen-dra por dentro. (Alape, 2003, p. 94)

4 El título del presente apartado hace alusión al libro de Arturo Alape, quien a lo largo de sus páginas, gracias a relatos de jóvenes habitantes de la localidad, intenta describir lo que era Ciudad Bolívar.

La localidad 19, Ciudad Bolívar, está ubicada en el sector suroccidental de Bogotá; limita al norte con la localidad de Bosa, con la avenida del Sur y la Avenida Ferrocarril del Sur de por medio; al oriente con las localidades Tunjuelito y Usme, con el río Tunjuelo de por medio; al sur con la localidad de Usme, con el río Chisacá de por medio; y al occidente con el municipio de Soacha. Hasta el censo del 2005, la localidad contaba con 567.861 habitantes, y en ella se desarrollan diferentes usos del suelo: residencial, comercial e industrial, principalmente en la parte urbana (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

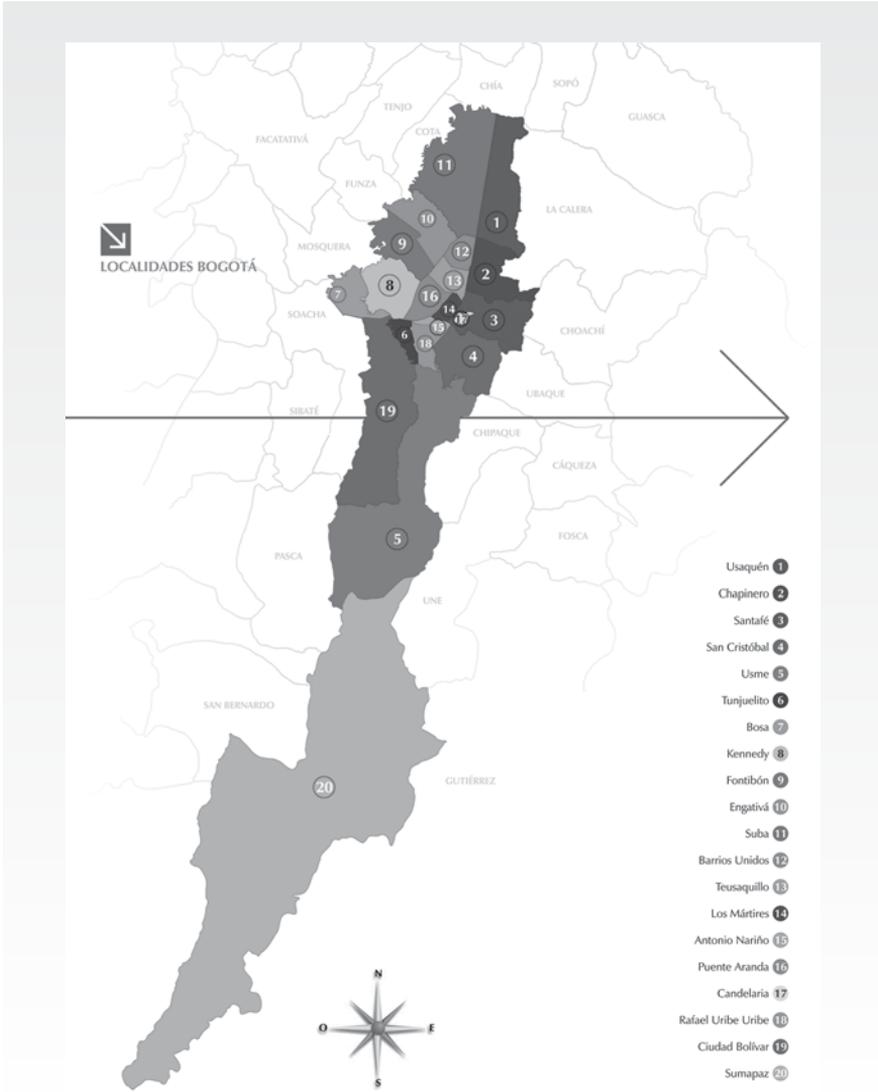


Figura 1. Localidades de Bogotá. Adaptado de Secretaría Distrital de Planeación, 2008a, p. 8.

Ahora bien, la historia de Ciudad Bolívar es reciente, asociada principalmente al poblamiento acelerado y poco organizado. En los años cuarenta comenzó la parcelación de las grandes haciendas que existían hacia el sur del río Tunjuelito: Casablanca, La María, La Marichuela, Santa Rita, La Carbonera y El Cortijo. En las décadas de los sesenta y setenta surgieron los primeros asentamientos subnormales que “en menos de veinte años generarían polos de concentración de sectores marginados; el fortalecimiento de estos polos de desarrollo se produce a partir del asentamiento de la población en espacios urbanos que dejan de tener una utilización rentable” (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 6). Es así como:

Vendían lotes muy baratos y sin servicios públicos, comprados generalmente por personas que venían de diferentes partes del campo acosadas por la violencia que se generó en los años cincuenta; estos conservaron (necesariamente) muchas de las características veredales de sus lugares de origen. Estaban acostumbrados a alumbrarse a punta de vela y a salir a hacer sus necesidades detrás de una piedra, lo importante era que ya tenían dónde meter la cabeza y en este lugar encontraron paz y armonía, aunque con dificultades. (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 6)

En 1972 se presentó la división territorial de Bogotá en dieciséis circuitos, llamados alcaldías menores. Ciudad Bolívar hacía parte de la alcaldía menor de Bosa. En 1983, según el Acuerdo 14 de septiembre 7, se crea la alcaldía menor de Ciudad Bolívar y se fijan los límites con Tunjuelito.

A partir de 1983, con el Acuerdo 11 del Concejo de Bogotá, se definió el marco jurídico de lo que se llamaría “Plan Ciudad Bolívar”. En él se pretendía orientar el crecimiento de la ciudad, preservando algunos espacios de la sabana para fines útiles agropecuarios, “propiciando la expansión urbana hacia zonas de menor adaptación agropecuaria cuya utilidad estaría vinculada a los procesos de urbanización, constituyéndose en un ambicioso proyecto urbano, social e interinstitucional, que involucraba prácticamente a todas las entidades del Distrito” (Secretaría Distrital de Planeación, 2011, p. 7).

Lo anterior fue la base para la segunda fase de expansión de la localidad por medio de la ocupación de asentamientos en la parte alta de las montañas, originando barrios como Naciones Unidas, Cordillera, Alpes, Juan José Rendón, Juan Pablo II y otros. De igual forma, nacen a través del programa, lotes con servicios, con financiación del Banco Interamericano de Desarrollo, los barrios Sierra Morena, Arboleda Alta y Baja, asentamientos que en menos de veinte años generaron polos de concentración de sectores marginados tanto en el país como en la misma ciudad (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

A principios de la década del noventa Ciudad Bolívar contaba con 341 barrios, de los cuales tan solo 139 estaban legalizados. Para dicha época, la localidad registraba

condiciones de pobreza para cerca del 40% de su población. En educación, la localidad en su conjunto presentaba un bajo nivel educativo y un índice de analfabetismo relativamente alto si se le compara con el promedio para Bogotá. En cuanto a salud, las enfermedades y muertes estaban influenciadas por determinantes de carácter económico, social y ambiental (Forero, 2011).

A pesar de lo ya descrito, en sus inicios, describe Forero (2011), las comunidades en Ciudad Bolívar tenían sus propios mecanismos de desarrollo, “debido a las necesidades compartidas por los primeros habitantes”. Además, durante la década de los noventa, Colombia en general había sufrido transformaciones de manera significativa, la violencia era tres veces mayor en 1998 que en 1982. En 1999 Ciudad Bolívar registraba “un total de 836 muertes, de las cuales 341 fueron homicidios, 13 correspondieron a suicidios, 43 accidentales, 274 por causa natural y 165 se reportaron como indeterminadas” (Forero, 2011, p. 65). De este modo, Forero (2011) describe el año 2002 de la siguiente forma:

Para el año 2002, el principal problema estaba relacionado con la inseguridad y la violencia, es decir, que se observaba este problema como relevante frente a otros tipos de problemas de los pobladores; problema que estaba conformado según los pobladores “por atracos con cuchillos y pistolas, la policía coge ladrones y los deja sueltos a las 24 horas, robos, asesinatos, peleas, venta y consumo de sustancias psicoactivas, violaciones”¹⁸⁸, lo cual generó una consecuencia: el miedo. (p. 67)

Así mismo, para el 2006 el 76% de los hogares se situaba por debajo de la línea de pobreza y el 25% se encontraba en la indigencia. El acceso a derechos como educación y salud presentaba deficiencias, por ejemplo la cobertura en educación era tan solo del 70% y el analfabetismo alcanzaba un 8%; igualmente, solo 26% tenía garantizado el acceso a salud.

UPZ 69. Ismael Perdomo y el Colegio María Mercedes Carranza

El Colegio María Mercedes Carranza está ubicado en la unidad de planeamiento zonal Ismael Perdomo; dicha UPZ está compuesta principalmente por barrios de vivienda de estratos 1 y 2. Limita al norte con el barrio Jerusalén, UPZ 70; al oriente con la av. Ciudad Villavicencio y al occidente con Soacha. Tiene un área total de 559,9 hectáreas, es decir el 19,5% del área total de la localidad, y 1.396 manzanas. La UPZ se caracteriza por que la mayoría de barrios tuvieron un origen ilegal y por consiguiente un crecimiento desordenado, haciendo que “hoy en día existan problemas por falta de una red vial adecuada, por deficiencia en los servicios públicos,

y por falta de equipamientos como escuelas, centros de salud y estaciones de policía entre otros” (Secretaría Distrital de Planeación, 2008a, p. 32).

La localidad de Ciudad Bolívar tiene 616.455 habitantes, 172.141 pertenecen a la UPZ Ismael Perdomo; esta UPZ concentra 47,8% del total de su población (172.141 habitantes) en el estrato bajo-bajo y el 47,2% en el estrato bajo. Por otro lado, la localidad concentra un total de 181.964 hogares, en la UPZ nombrada hay 39.373 hogares, de los que el 47,8% (18.809) son estrato bajo-bajo y el 47,2% (18.586) son estrato bajo (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

Ismael Perdomo cuenta con 2,02 m² de equipamientos en educación y bienestar: 13 equipamientos de cultura (11 espacios de encuentro y cohesión social y 2 de memoria y avance), 97 equipamientos de bienestar social, 9 de salud, 42 de educación (8 colegios oficiales y 33 no oficiales), 9 de culto y 1 de recreación y deporte, así como tres parques zonales, ubicados en La Estancia, Sierra Morena y El Ensueño. En general, la UPZ cuenta con problemáticas tales como: poca actividad económica interna, deficiencia en la estructura física, comunicación vial incompleta y presencia de riesgo por deslizamiento. De igual manera, cuenta con las siguientes fortalezas: riqueza ambiental, potencial para el desarrollo económico y mejoramiento de las condiciones de vivienda y barrios (Secretaría Distrital de Planeación, 2011).

De este modo, el Colegio María Mercedes Carranza nace con el nombre de CED Canteras Jerusalén. Esta escuela abrió sus puertas a la comunidad contando con solo tres aulas, atendiendo hasta el tercer grado de primaria:

El crecimiento de la planta física respaldado con la contribución financiera de la Secretaría de Educación del Distrito (en adelante SED), significó para finales de la década de los noventa la posibilidad de formar a una población superior a los 300 estudiantes. (Colegio María Mercedes Carranza, 2014, p. 8)

En el año 2004 se dio una fuerte temporada invernal: la lluvia desestabilizó los terrenos ya inestables de la zona de las canteras, “fragmentos de roca mezclada con lodo cayeron sobre el colegio, lo cual sin duda implicó un escenario inminente de peligro para los estudiantes y maestros” (Colegio María Mercedes Carranza, 2014, p. 8). Lo anterior hizo que el 27 de mayo de ese año se declarara urgencia manifiesta por parálisis en el servicio público de educación. Al finalizar el 2004 se adquirió terreno en el barrio el Perdomo para la construcción de la nueva sede del IED Plan Canteras.

En el 2007 se inauguró, con presencia del alcalde mayor, con el nombre de María Mercedes Carranza “haciendo honor a esta poetiza de la que se resaltó su profunda sensibilidad y valoración de lo humano, principios que es de esperar se transmitan a todas las instancias del estamento educativo pero sobre todo haciendo énfasis en los estudiantes” (Colegio María Mercedes Carranza, 2014, p. 11).

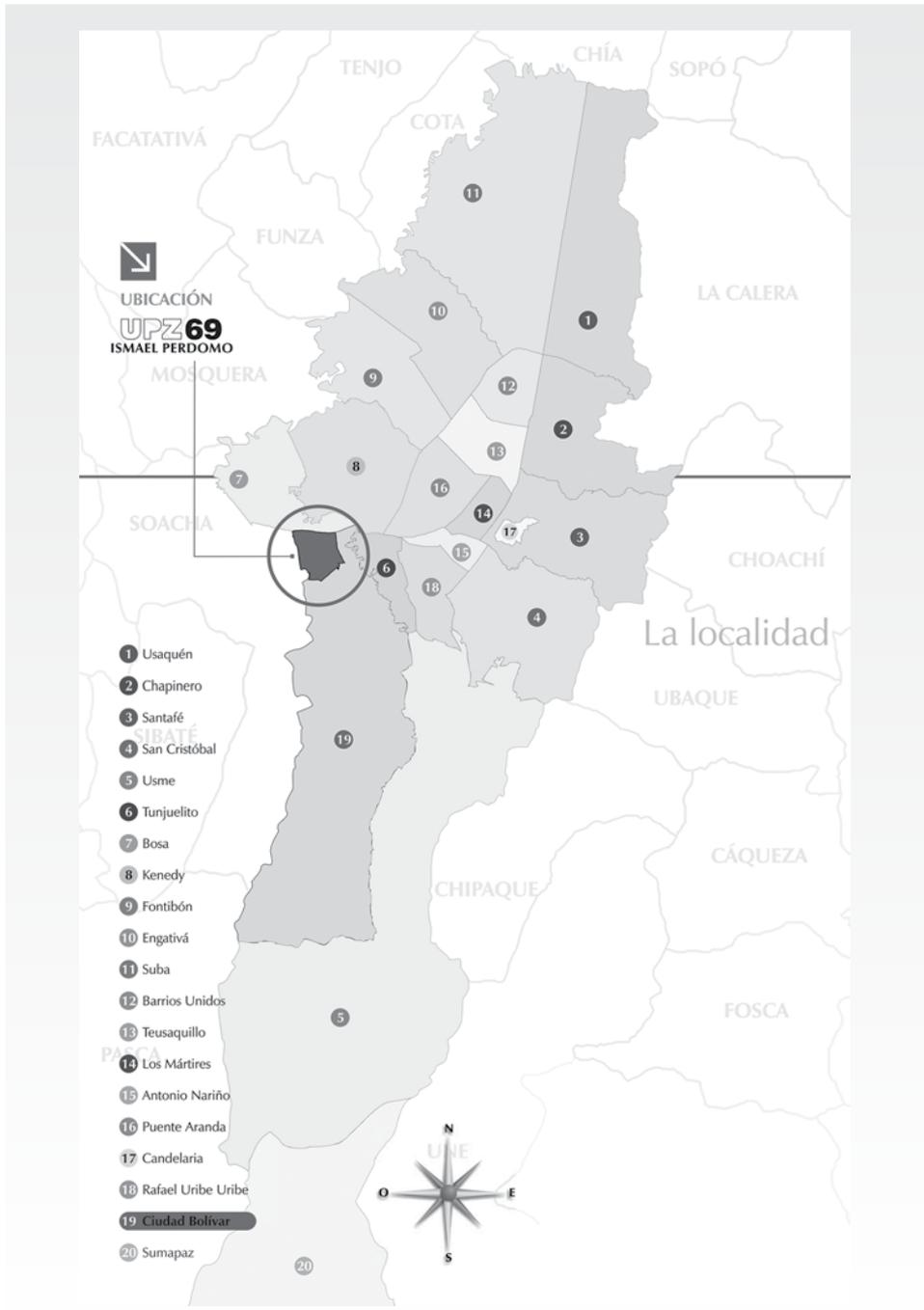


Figura 2. Ubicación upz Ismael Perdomo. Adaptado de Secretaría Distrital de Planeación, 2008a.

UPZ 70 Jerusalén, el Colegio Arborizadora Alta

El Colegio Arborizadora Alta se encuentra ubicado en la UPZ Jerusalén, que limita al norte con la av. Jorge Gaitán Cortés, desarrollo Jerusalén, Zanjón La Muralla; al oriente con la av. Ciudad de Villavicencio, costado occidental de la Urbanización Candelaria la Nueva y Juan José Rondón; al sur con la Quebrada Peña Colorada costado sur del Parque Arborizadora Alta, y al occidente con el límite Administrativo del Distrito Capital con el Municipio de Soacha. La UPZ Jerusalén está clasificada como residencial de urbanización incompleta, tipo 1, que corresponde a sectores periféricos no consolidados, con uso residencial predominante, de estratos 1 y 2, que presentan deficiencias en infraestructura, accesibilidad, equipamientos y espacio público. El total de barrios de la UPZ es de 27.

La UPZ 70 representa 10,51% del total de la localidad con una extensión de 350,08 ha, el 88,0% de los habitantes de Jerusalén se encuentran en el estrato bajo-bajo y el 8,4% en el estrato bajo. En dicha UPZ hay 27.565 hogares, de los que el 88,0% es estrato bajo-bajo (Secretaria Distrital de Planeación, 2008a).

En cuanto a lo cultural, la UPZ cuenta con el polideportivo Arborizadora Alta, las canchas de barrio, el Centro Cultural Celo Dije, el centro de desarrollo social Minuto de Dios y varios salones comunales. Es importante resaltar la presencia del Estado con sus programas sociales en el centro operativo local ubicado en Arborizadora Alta. En equipamiento, el sector cuenta con 236 en bienestar social, 6 en salud, 23 en educación (12 colegios oficiales y 11 no oficiales), 4 en cultura (2 de encuentro y cohesión social y 2 espacios de expresión), 12 en culto y 1 en recreación y deporte.

Por otro lado, García (2011) señala frente a la UPZ Jerusalén:

La zona de influencia se caracteriza por ser una zona montañosa, dedicada a la explotación de canteras, cuenta con poca vegetación, esta zona se caracteriza por la aridez y el abandono. Se pueden encontrar en la zona las formaciones vegetales bosque húmedo montano bajo, formación subpáramo, y paramo todas afectadas por actividades antrópicas de cultivos, ganadería y pecuarias (vegetación propia de Quiba y cerros aledaños). En algunos lugares el polvo y el barro prevalecen, de acuerdo a la época climática. En otros, existen demasiadas construcciones de cemento, sin sitios para la recreación, ni parques. (p. 74)



Figura 3. Características de la UPZ Jerusalén. Adaptado de Secretaría Distrital de Planeación, 2008b, p. 35.

Dentro de los doce colegios oficiales, uno de ellos es el Colegio Arborizadora Alta IED, creado a raíz de la emergencia educativa promulgada por el Gobierno Distrital para Ciudad Bolívar en 1987; en 1988 se oficializó la matrícula para dos cursos en la jornada de la mañana y en 1989 se amplió la jornada de la tarde con cuatro cursos en una planta física arrendada a cargo del director Héctor Rodríguez, “con mobiliario prestado por la Escuela Pradera Esperanza, durante los años 1989, 1990 y 1991” (Colegio Arborizadora Alta, 2013, p. 11).

El 13 de marzo de 1992 la comunidad se presentó ante la institución educativa con pancartas y carteles solicitándole al entonces alcalde de Bogotá, Juan Martín Caicedo Ferrer, la apertura del bachillerato en la jornada de la tarde. El 24 de marzo del mismo año, se nombró a Emilio Antonio Díez Cossio, quien inició el proceso de matrículas para la legalización de la secundaria. De este modo, desde el año 1992 hasta

el 2002 el colegio aumentó su cobertura y desarrolló proyectos de alto impacto ante la comunidad educativa:

La jornada de la mañana con primaria se destacó con: Anacaona (Emisora), Inti Om (Ecológico), entre otros. La jornada de la tarde consolidó su proceso académico hasta sacar en 1996 su primera promoción destacándose actividades y proyectos como La Toma Cultural, Festival de Porras, Formación Empresarial y el trabajo en Democracia, entre otros. (Colegio Arborizadora Alta, 2013, p. 12)

De igual manera, en el año 2003 se integra al IED Arborizadora Alta el Centro Educativo Pradera de Esperanza, institución que inició su funcionamiento gracias a la gestión de la comunidad y la Junta de Acción Comunal, quienes donaron el terreno para su construcción. A partir de noviembre de 2002 se nombró como rector al licenciado Fabio Gaitán, quien continuó un proceso de fusión. En abril de 2003 inicia sus funciones como rectora la licenciada Martha Yaneth Aldana, quien ubicó en la sede B (Pradera Esperanza) la educación inicial.

Ciudad Bolívar: luchas sociales e iniciativas organizativas

Las primeras organizaciones juveniles surgieron a finales de la década de los ochenta y comienzos de los noventa, momento en el que se daba el proceso de reinserción de varios grupos armados de izquierda, como fue el caso del M-19. De este modo, “los espacios comunitarios se construían como posibilidad de nucleamiento para las luchas en torno al derecho a la ciudad” (Herrera y Chaustre, 2011, p. 7). Mantilla (2004) señala que en los barrios donde surgieron las primeras formas de organización juvenil fue donde se presentaron las primeras muertes y masacres contra jóvenes.

En 1991 el movimiento juvenil crece, se crean propuestas como Buscando Espacios en el barrio Perdomo, Comité Juvenil Media Loma en Jerusalén y Asojuvenil en el barrio Compartir. De este modo, “mucho de estos jóvenes que fueron reconocidos como ‘no deseables’ por sus comunidades volcaron sus potencialidades en pro de la organización juvenil constituyendo y cimentando las bases de la misma” (Ramírez y Mantilla, 2006, p. 163).

El 11 de octubre de 1993 se convocó a un paro cívico por parte de sesenta y cinco organizaciones sociales de la localidad, en demanda de educación, derechos humanos y empleo. Uribe (2001) entrevista a una habitante de la comunidad, quien señala frente al paro que:

¿Qué por qué se presenta el paro del 93? En primer lugar, había sucedido un proceso en el que se había priorizado Ciudad Bolívar, pero para poder garantizar que el

recurso llegue, las entidades gubernamentales tienen, necesariamente, que hacer un diagnóstico y una priorización. Los diagnósticos que había eran de escritorio y casi todos los diagnósticos que se hicieron, con todo lo que había de organización, era de escritorios [...] Entonces, no había diagnóstico real. Y los jóvenes no creían en las instituciones que venían a trabajar con ellos, algunos por su posición política así como por todo lo que había sucedido luego de la constituyente: no había credibilidad en el Estado [...] Otra de las circunstancias que enmarcaron el paro del 93 es que se abren nuevas rutas de tráfico de estupefacientes y la ruta más fácil era Usme – Ciudad Bolívar [...] En esa medida se intensificaron las muertes selectivas, que no se tipificaron como masacres, pero que lo eran porque contaban 300 muertos en un año. (p. 104)

En el mismo año del paro, se organizó el Primer Foro de Derechos Humanos, desde una perspectiva juvenil. A partir de ello y con “la participación de las asociaciones juveniles, el Distrito elaboró la primera propuesta de política pública para la localidad, con base en los ejes de productividad, política y comunicación y cultura” (Herrera y Chaustre, 2011, p. 10). En 1996 se creó el programa de Jóvenes y Líderes para Ciudad Bolívar, ello en el marco de la Ley 3000 de reinserción. De este modo se constituyeron dos programas de educación popular, en los que se intentaba cambiar la imagen del sujeto juvenil de Ciudad Bolívar creado por los medios de comunicación.

En el año 1994 en el parque de Compartir, se realiza el festival “Para que la vida siga siendo joven”; allí se quería que los jóvenes reconocieran nuevas formas de expresión. Participaron grupos como Luz de Luna, Alianza Rap de Medellín, Grupo Danza Ibagué y Grupo de Teatro de Barranquilla. En 1995 se realiza el Festival Juvenil de Ciudad Bolívar y se crea la escuela de liderazgo juvenil; dicho evento estuvo acompañado por organizaciones como Juana de Arco, Comité Juvenil Nueva Argentina y Semillas Creativas.

En 1996 se realiza el V Festival Juvenil en el centro comunitario del barrio Compartir y se empieza la construcción de casas juveniles en Nueva Argentina y el Perdomo. En 1998, organizaciones juveniles de Arabia, Compartir y Cazucá negocian con la Unión Europea la construcción de la Casa Cultural. En 1999 se crea la Red de Organizaciones Juveniles en el barrio Juan Pablo II con jóvenes de organizaciones juveniles de la Junta de Acción Comunal, Asodic, Germanar y Jóvenes Semillas Creativas. En el año 2003 mueren jóvenes asesinados y en el 2004 se realiza una marcha en respuesta a ello, llamada “Para Seguirle la Línea a la Vida”; participaron organizaciones de las UPZ 65, 67 y 70 (Ramírez y Mantilla, 2006).

En el 2005, a través de caminatas nocturnas, se implementó una estrategia de resistencia civil. Y en el año 2007 se dio una oleada de manifestaciones sociales motivadas por recortes a la inversión pública en salud, educación y derecho al trabajo, lo que llevó a que en mayo de ese año, solo en la capital, los estudiantes de secundaria

se tomaran en una acción improvisada 120 colegios, 22 de ellos de Ciudad Bolívar (Herrera y Chaustre, 2011).

Un dato importante para tener en cuenta es que las actividades culturales han sido producto en gran parte de las formas organizativas juveniles: “Estas actividades, al tiempo que permiten la expresión estética de las subjetividades juveniles, posibilitan el posicionamiento de imaginarios diferentes a los de la estigmatización sobre los jóvenes y la localidad” (Herrera y Chaustre, 2011).

CONTEXTUALIZACIÓN: POLÍTICAS EDUCATIVAS COMO UNO DE LOS CONTENIDOS DE DETERMINACIÓN DE LOS SUJETOS SOCIALES

CONTEXTUALIZATION: EDUCATION POLICIES AS ONE OF THE CONTENTS FOR DETERMINING SOCIAL SUBJECTS

POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA DESDE 1950 HASTA 2014

Los años de la postguerra se caracterizaron, entre muchas cosas, por la creación de un vínculo entre educación y desarrollo. El objetivo de las naciones que se embarcaron en la tarea del desarrollo fue “la creación de un tipo de sociedad equipada con los factores materiales e institucionales requeridos para alcanzar rápidamente la forma de vida creada por la civilización industrial” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 89), además de un fortalecimiento de las relaciones entre países desarrollados, que se consolidaron como potencias mundiales, y los países subdesarrollados. Para ello, se crearon organismos especiales en todas las áreas de actividad económica y social, como Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Organización Mundial de la Salud (OMS) y Oficina Internacional del trabajo (OIT), entre otras.

Durante los años cincuenta, la Unesco generaba planes multinacionales que buscaban darle un profundo impulso a la educación en los países subdesarrollados, ya que esta representaba una de las vías de movilidad social. Sus primeros proyectos notables fueron: Plan Karachi o de Desarrollo de la Educación Primaria en Asia, Proyecto Principal sobre Extensión y Mejoramiento de la Educación en América Latina (1957-1967), Plan de Desarrollo de la Educación en África y Plan Decenal de Educación de la Alianza para el Progreso.

De este modo, Martínez, Noguera y Castro (2003) señalan que el principio fundamental de desarrollo es la creación de un conjunto de acciones en términos de crecimiento económico; por consiguiente, el desarrollo educativo inevitablemente se articuló con imperativos del mismo orden, como se puede ver a continuación:

En primer lugar [la educación], es tanto un artículo de consumo como un factor de producción [...] Una segunda característica de la educación es que produce un margen muy elevado de ganancias indirectas [...] Un tercer rasgo de la educación es la gran diversidad de sus gastos y de su rendimiento según el nivel general de educación económica y social de un país. (Unesco, 1962, p. 8)

Es así como a partir de la década del sesenta los sistemas educativos, en la mayoría de los países, experimentaron una rápida y gigantesca expansión en la matrícula, lo que llevó a la necesidad de “administrar y planificar la educación con criterios similares a los de una empresa” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 87). De este modo, el ideal surgido de los Estados nacionales en el siglo XIX, en el que la educación buscaba formar ciudadanos con participación política activa, se desplazó por la educación, que si bien no excluye la noción de ciudadano, su objetivo principal es la formación de individuos productivos, es decir, un individuo “como pieza fundamental en el engranaje económico y las relaciones de consumo” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 93).

Por otro lado, el proceso de transformación de la educación y la enseñanza en Colombia empieza durante la segunda mitad del siglo XX. En dicho proceso se desarrollaron experiencias educativas significativas como las Escuelas Radiofónicas, Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, y los Telecentros. Paralelo a ello, se dio una serie de adecuaciones estructurales para defender los requerimientos del desarrollo, vistos anteriormente (Martínez, Noguera y Castro, 2003).

En 1949 Colombia conoció por primera vez el nuevo enfoque educativo a través de un diagnóstico elaborado por una misión extranjera, la Misión Currie. De este modo, con la Misión Currie se inauguró la entrada de la estrategia mundial del desarrollo para la educación, y en 1956 con la Misión Le Bret “la vinculación entre educación y desarrollo se convirtió en un hecho, a la vez que se introdujo la planeación a nivel de la enseñanza formal” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 107), resultado de ello, la Oficina de Planeación del Ministerio de Educación creó el Plan Quinquenal de Educación en 1957.

El primer Plan Quinquenal de Educación pretendió la planeación y unificación de los planes educativos, ya que en Colombia se veía una situación “casi única en el mundo” (Martínez, Noguera y Castro, 2003, p. 108) desde 1950 con el Decreto 3468, al estar la educación primaria dividida en tres niveles: a) escuela rural de dos años de estudio; b) escuela rural de un solo sexo, de cuatro años de estudio; c) escuela urbana de cinco años de estudio. De este modo, el Plan Quinquenal de Educación quería establecer una relación entre educación y democracia, reduciendo así las diferencias e igualando las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales y morales. Martínez, Noguera y Castro (2003) plantean que dicho proceso de democratización fue a la vez de homogenización, ya que “antes de igualar las oportunidades educa-

tivas, se insiste en la uniformidad del ciclo escolar (seis años) y en la unificación de un plan de estudios y programas para toda la población, fuese esta rural o urbana” (p. 113).

Es así como, entre 1958 y 1962, la política en educación secundaria se centró en la organización de ciclos básicos y desde 1962 se empezó a dar continuidad a la política de expansión de educación primaria. Paralelo a ello, la Misión Pedagógica Alemana (MPA) impulsó el desarrollo de la enseñanza primaria por medio de la elaboración de guías para el desarrollo de nuevos planes de estudio, fomentó las capacitaciones a los maestros en el uso de guías pedagógicas y elaboró material didáctico para auxiliar al maestro en su propio proceso de enseñanza (Martínez, Noguera y Castro, 2003).

En los años sesenta Rudolph Atcon, con su texto *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina*, se convirtió en el consejero de los rectores universitarios. Atcon planteaba que “el desarrollo socioeconómico de una comunidad está en función directa de su desarrollo educativo” (Atcon, 1961). De este modo, frente a la educación secundaria, señalaba que en todo el mundo esta se encontraba en crisis, principalmente por el cambio numérico abrupto de una educación para la elite a una para las masas. Así mismo, Atcon (1961) señala que:

Para todo propósito práctico, por tanto, la educación secundaria en esta parte del mundo (Latinoamérica) debe seguir siendo dependiente, para su evolución y crecimiento, de la mejoría cualitativa de sus propios profesores, los cuales, por tradición local y por definición, deben salir de las filas de los graduados en la universidad. Este solo hecho muestra por qué la mayoría del nivel secundario depende directamente de una educación universitaria mejor y más extendida.

Entre 1970 y 1974 la discusión educativa giraba alrededor del acceso a la educación terciaria de personas con bajos recursos, por ello se dio un aumento del 20% en el presupuesto nacional para la educación. Es así como “en primaria continuó la política de expansión de aulas y aumento de capacitación de profesores. La política para secundaria consistió en ampliar la experiencia de los institutos nacionalizados de educación media (INEM) para el ciclo final de bachillerato” (Barrera y Domínguez, 2006, p. 15).

Durante la década de los setenta, además, surge el Movimiento Pedagógico Nacional, el cual no buscaba la transformación de las prácticas pedagógicas en el salón, sino la reivindicación del maestro, niño, joven y la escuela. Este movimiento fue, de este modo, una tregua entre el magisterio y los grupos de intelectuales, que pretendía desviar las políticas multinacionales impulsadas por los organismos de cooperación y financiación internacional.

La década de los ochenta se conoce como la, década perdida, debido a la crisis económica, que se tradujo en el diseño y aplicación a gran escala de amplias medidas económicas para someter a la educación a los requerimientos planteados por el nuevo orden económico mundial. Por esto la Cepal publica en 1990 la estrategia elaborada para Latinoamérica titulada “Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa”, señalando que “estamos en un momento de enorme trascendencia histórica, definido por la necesidad de iniciar una nueva etapa de desarrollo educativo, que responda a los desafíos de la transformación productiva, de la equidad social y de la democratización política” (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 1992, p. 79).

En 1994 se proclama la Ley 115 como Ley general de educación, la cual aún se encuentra vigente. Junto con la Ley 60 de 1993 se dieron transformaciones en los ámbitos de la organización, la calidad y las garantías del sistema educativo sobre la base de la autonomía escolar, la dirección colegiada, los PEI y el gobierno escolar (Unidad de Prospectiva y Políticas Educativas, 2002). Hay que señalar y aclarar que dicha, autonomía, para la creación curricular, depende de los lineamientos dados por el Ministerio de Educación, tal como lo señala en su artículo 78 la Ley 115:

El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Cabe agregar que la Ley 115 señala que la educación media tendrá un carácter académico o técnico. La educación media académica profundizará en las ciencias naturales, ciencias sociales, arte o lenguas extranjeras, mientras que la educación media técnica preparará al sujeto para vincularse al sector productivo. Frente a lo anterior, González (2004) señala que:

Es evidente la superficialidad conceptual en la Ley 115 de 1994 que se limita a postular la existencia de dos modalidades: la académica y la técnica, sin ninguna elaboración sobre sus diferencias y/o complementariedades o sus diferentes funciones educativas o sus responsabilidades referidas al futuro educativo u ocupacional de los jóvenes. (intr. párrafo 1)

Ahora bien, otro punto fundamental son las llamadas competencias, que deben entenderse como “el saber hacer en contexto”. Pero realmente, con todo el panorama descrito anteriormente, ¿la educación permite que el estudiante aprenda a qué hacer en contexto? Schleicher en una entrevista realizada por Bustamante (2014),

frente a los malos resultados obtenidos por los estudiantes colombianos en las pruebas Pisa, señala que:

El punto es que los estudiantes colombianos son menos buenos para demostrar su conocimiento en contextos desconocidos que los de otros países, y esto se debe a que en Colombia la enseñanza está enfocada en la reproducción del conocimiento y no en su aplicación creativa, lo que tiene consecuencias negativas en un mundo en el que ya no se paga por lo que se sabe sino por lo que se puede hacer con ese conocimiento. (Bustamante, 2014)

Hay que aclarar que la Ley 115 de 1994 no es la única que rige al sistema educativo colombiano. En el 2001 se promulga la Ley 715, la cual fue diseñada exclusivamente por el gobierno, a diferencia de la Ley 115, en la que cooperó Fecode. La Ley 715 es “el paso definitivo para poner en sintonía la educación colombiana con los principios del nuevo modelo”. De este modo, Martínez, Noguera y Castro (2003), citando a Abel Rodríguez (1990), resumen las principales transformaciones de las dos leyes de la siguiente manera:

- Sustitución de la Ley 60 de 1993, ley orgánica que regulaba los asuntos centrales relativos a la administración y financiamiento de la educación pública oficial. Un punto central de esta ley, modificado por la nueva norma, era el relacionado con el situado fiscal o porcentaje de los ingresos corrientes que la nación debía ceder a los departamentos, al Distrito Capital y a los distritos especiales para la atención de los servicios de salud y educación, porcentaje cercano al 24%.
- Fortalecimiento de la capacidad de intervención del gobierno central en la gestión de los servicios educativos a través de la implantación de estándares para la certificación de municipios.
- Reafirmación de la obligación, establecida en la Ley General de Educación, para todas las instituciones educativas de ofrecer como mínimo un grado de preescolar y nueve de básica.
- Establecimiento de las competencias de los rectores para fortalecer su capacidad de gestión, de tal forma que los coloca como responsables de la eficiencia y calidad del servicio educativo.
- Implantación de evaluación anual para directores con efectos disciplinarios.
- Creación del fondo de servicios educativos para cada institución, cuenta en la cual se manejarán los gastos institucionales distintos de los de personal.
- Implantación de la asignación de recursos por población atendida y residualmente por población para atender y por equidad.
- Permiso para la contratación de servicios educativos oficiales con entidades privadas con ánimo de lucro, siempre y cuando sean especializadas en educación. (pp. 228-229)

La educación en Bogotá: Samuel Moreno y Gustavo Petro

Con el fin de contextualizar aún más al lector, a continuación se pretende describir los puntos fundamentales y concretos de las dos últimas administraciones de Bogotá en materia de educación. Cabe hacer la salvedad de que no se profundizará en ello, sino tan solo se mencionarán sus objetivos y sus estrategias.

Durante el gobierno de Samuel Moreno, el Plan Sectorial de Educación tuvo como objetivo garantizarles a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes las condiciones para disfrutar del derecho a una educación de calidad, la cual les debía servir para mejorar la calidad de vida y contribuir a la construcción de una ciudad más justa y democrática. De este modo, dentro de sus principios fundamentales se encuentra: colegio, escenario principal de la política educativa; educación, un derecho fundamental; gratuidad, elemento básico de justicia social; la educación obligatoria, responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia; la calidad, totalmente esencial del derecho a la educación y prioridad del plan, entre otros más.

Para lograr el objetivo y cumplir con los principios anteriormente mencionados, durante la administración de Samuel Moreno se buscó implementar estrategias que actualizaran la educación; es por ello que se reorganizó la enseñanza por ciclos, así como también se intentó articular la educación media y la superior. Por otro lado, se pretendió preparar a los estudiantes para competir en el mundo mediante una lectura y escritura adecuadas, además de una intensificación de la enseñanza del inglés.

Por otro lado, en el anterior gobierno de Gustavo Petro, el objetivo del plan sectorial de educación giró en torno a:

Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. Garantizar a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas; que retome los compromisos de campaña en términos de pedagogía para pensar, el libro saber, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC que facilite la participación de los estudiantes en las redes y autopistas del conocimiento, el desarrollo integral de la juventud con más y mejor educación (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008, p. 45).

De este modo, se fijaron cinco finalidades para el Plan Sectorial de Educación de Bogotá Humana: a) crear ciudadanos con excelencia académica; b) promover ciudadanos con capacidad para comprender el mundo; c) ciudadanos que accedan a la cultura y el deporte; d) ciudadanos conscientes de la diversidad; d) ciudadanos con acceso equitativo a la educación superior y al mundo laboral.

COLEGIO ARBORIZADORA ALTA: LOS DOCENTES TAMBIÉN CONSTRUYEN SUEÑOS

ARBORIZADORA ALTA SCHOOL: TEACHERS ALSO BUILD DREAMS

El hecho de que nosotros no contemos con una buena instalación ha llevado a que sean los mismos chicos, a que ellos se pronuncien frente a la falta de recursos que tenemos aquí en el colegio; de una u otra forma, se ha permitido que ellos hagan sus foros, que hagan por ellos mismos tomas en el colegio para exigir como derecho que tienen una institución de calidad, a que ellos hagan ponencias de qué consideran sobre el problema de la educación. (Entrevista realizada a la profesora de Español, 9 de julio, 2014)

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LO INDIVIDUAL: ¿CAMPOS DE DETERMINACIÓN O POSIBILIDAD?

En el Proyecto Educativo Institucional del IED Colegio Arborizadora Alta existen pocos elementos que permiten la apertura de la subjetividad individual al ámbito de lo colectivo, pero vale la pena destacar dos elementos fundamentales: el fortalecimiento de habilidades críticas, reflexivas, constructivas y participativas, y el desarrollo de habilidades científicas y productivas. Dichos elementos, si bien no permiten directamente la potenciación de los sujetos sociales en el ámbito de análisis de lo individual, sí pueden considerarse contenidos de posibilidad, ya que emergen de contenidos de determinación, como lo son las políticas educativas, y permiten la reactuación de los docentes en un plano de la realidad, como se verá a lo largo del presente análisis (ver anexo 3).

Ahora bien, ¿de qué forma se reflejan los dos elementos señalados en los docentes de la institución? En el Colegio Arborizadora Alta se evidencian tres tipos de docentes:

1. Aquellos quienes reconocen las necesidades de sus estudiantes pero prefieren focalizarse en unos pocos o construir lo individual desde lo colectivo, como lo describe el profesor

de Ética: “En el trabajo personal yo trato de sacarles tiempo a pocos, así no sea a muchos, los que más lo necesitan, es cuando yo aprovecho para acercármeles así sea unos pocos de cada curso para ayudarles a potenciar muchas cosas que ellos necesitan, y en las clases cuando hacemos nuestros debates con nuestros temas [...]” (Entrevista realizada el 9 de julio, 2014).

2. Por otro lado, están los docentes que reconocen el desinterés de los estudiantes por aprender, pero de igual manera no generan estrategias para cambiar dicha situación, como lo advierte el profesor de física al decir: “[...] ellos tienen muchos problemas en sus casas y ellos en el colegio vienen a otras cosas [...] yo les digo, por ejemplo, yo puedo enseñarles física o traerles unos títeres y es igual, a ellos no les interesa que yo venga a enseñarles física y uno termina mirando es a quién puede promover para evitar una persecución que se desata contra nosotros” (Entrevista realizada profesor de física, 10 de julio, 2014).

Lo anterior es el reflejo y consecuencia de lo estipulado en las políticas educativas ya explicadas, en las que la educación va dirigida a una masa homogénea y no tiene en cuenta las especificidades de los sujetos, por lo consiguiente es, imposible, potenciarlos. Así mismo, hay que tener en cuenta las dificultades de contexto descritas por Zemelman (2007), las cuales se reflejan claramente en la tabla 2.

3. No obstante, existen docentes que intentan potenciar al sujeto individual desde las experiencias cotidianas de su clase, como es el caso de la profesora de educación física, quien soporta su proyecto en cuatro ejes fundamentales: autonomía, autenticidad, sentido y eficacia, pretendiendo que el sujeto se dé cuenta de su potencialidad, ya que en la medida que “es el estudiante el que propone y cuando tú eres capaz de generar algo que impacte a los demás, de inmediato haces que tu nivel como persona y creencia en ti mismo se eleven notablemente” (Entrevista realizada el 10 de julio, 2014).

Así mismo, docentes como el de filosofía utilizan la autoevaluación y coevaluación no como un mecanismo de medición del estudiante, sino, por el contrario, como una estrategia para permitir la discusión de los estudiantes sobre sus propias miradas introspectivas.

De igual forma, los docentes dieron a conocer experiencias que dan cuenta de su interés por que los estudiantes aprendan a resolver sus necesidades por cuenta propia, pero ello no trasciende a la crítica o al intento de reformulación de ellas. De este modo, la docente de profundización media describe:

Hubo un chico, él no tenía para derechos de grado, él llegó un viernes y me dijo: “Profe, ayúdeme a hacer rellena”, y el sábado yo me vine y acá hicimos la rellena y él aprendió, pero como acá tenemos la disponibilidad del salón, y él vendió para conseguir lo que necesitaba, entonces son cosas que ellos ven y que puede solucionarles sus problemas del momento, entonces se presta para eso, pero es por la riqueza cultural (Entrevista realizada el 9 de julio, 2014).

Tabla 2
Matriz final

COLEGIOS / ÁMBITOS DE ANÁLISIS	COLEGIO ARBORIZADORA ALTA IED	COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA IED
Individual	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento habilidades críticas, reflexivas y participativas - Desarrollo de habilidades científicas y productivas - Aplicación PEI como contenido de determinación 	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del ser es transversal en todo el proyecto educativo.
	<p>PROFESORES</p> <p>Existen 2 tipos de docentes:</p> <p>1. <i>Quienes dejan de lado las particularidades de la totalidad de los estudiantes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Quienes tratan lo individual desde lo colectivo. - Quienes se les hace imposible la potenciación personal. <p>2. <i>Aquellos que potencian lo individual desde las experiencias cotidianas de su clase.</i></p>	<p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de necesidades en clase y tiempo libre. - Desarrollo en los estudiantes de la autonomía, la autoestima y el reconocimiento de sí mismos.
	<p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colegio como lugar de encuentro y escape - Ruptura con lo dicho por los docentes - Docente como alguien alejado de ellos 	<p>ESTUDIANTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del trabajo realizado por los docentes - Colegio como espacio de concientización
Colectivo	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento al trabajo en equipo - Participación colectiva en espacios - Evaluación 	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de organizaciones sociales comunitarias con capacidad de transformación
	<p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de conocimiento a partir de prácticas colectivas. - Construcción colectiva lleva a la transformación de realidades. - Creación de espacios de concertación y discusión. - Construcción colectiva entre docentes. - Evaluación como espacio de posibilidad. - Existencia de múltiples experiencias colectivas. 	<p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo colectivo como forma de superar dificultades académicas. - Gran importancia a la clase de gestión social comunitaria.
	<p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desesperanza frente a la transformación de las realidades propias, pero ayuda a la transformación de otras realidades. - Ruptura con lo descrito y deseado por los docentes. 	<p>ESTUDIANTES</p> <p>El proyecto de grado, consolidación de trabajo colectivo y reconocimiento de realidades.</p>

Continúa

Cont.

COLEGIOS / ÁMBITOS DE ANÁLISIS	COLEGIO ARBORIZADORA ALTA IED	COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA IED
Utopía	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alumno como protagonista a nivel histórico, cultural y social. 	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEI visto como un contenido de posibilidad que surge en un contenido de determinación. - Permite que el alumno reconozca las realidades tanto internas como externas de la institución educativa.
	<p>PROFESORES</p> <p>1. <i>Utopías de los docentes en la construcción de sujetos sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del contexto en el cual se encuentran sus estudiantes. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - Creación de proyectos que reconocen la historia y necesidades de los estudiantes. - Anhelos: Querer que los estudiantes ingresen a la universidad pública. <p>2. <i>Utopía de los estudiantes detectada por los docentes</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudiantes tienen sueños, pero no creen que sea posible realizarlos. 	<p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión social y comunitaria es la que permite que el alumno anhele una transformación. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué tan pertinente es el PEI del colegio en un contexto actual? - Historia local presente en las clases. - Reconocimiento de sueños y anhelos por parte de los docentes. - Preocupación por el futuro del proyecto educativo.
Proyecto	<p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realidades no son transformables. - La concertación es fundamental para los estudiantes. 	<p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Localidad campo de posibilidades no de determinaciones. - Reconocimiento de limitaciones impuestas por ellos mismos. - Hip hop y en general el arte como campo de posibilidades. - Satisfacción de necesidades futuras.
	<p>PEI</p> <p>No se encuentra ningún hallazgo.</p> <hr/> <p>PROFESORES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyecto de aula como condensadores de utopías y trabajo colectivo. <hr/> <p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <p>No se encuentra ningún hallazgo.</p>	<p>PEI</p> <ul style="list-style-type: none"> - PEI y su respectivo énfasis como un proyecto en sí mismo <hr/> <p>PROFESORES</p> <p>No se encuentran hallazgos.</p> <hr/> <p>ESTUDIANTES Y PERSONERA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ruptura entre el presente y futuro - Reconocimiento de opciones

Nota. Elaboración propia.

Así, aunque el manual de convivencia tiene elementos que pueden considerarse contenidos de posibilidad, la forma en que lo aplican los docentes y directivas, según los estudiantes, podría hacer que sea considerado más bien un contenido de determinación. Como lo señala la personera al responder a la pregunta: ¿Considera que el colegio permite y posibilita que sus estudiantes sean agentes de transformación tanto dentro como fuera del mismo? “No, porque le impiden hacer muchas cosas a uno, y supuestamente tiene que ser lo que está en el manual de convivencia, solo como uno viste y uno se maquilla y cosas así” (Entrevista realizada el 13 de julio, 2014).

En ese mismo sentido, el colegio para los estudiantes es tan solo un espacio de esparcimiento: “Pues uno se distrae, uno en la casa se aburre, mientras que acá al menos uno aprende, uno hace alguna bobada” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014). Es decir, para los estudiantes, los docentes siguen siendo personas alejadas de ellos, que simplemente cumplen con un trabajo: “A los profesores no les importa lo que le pasa a uno” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014). Lo anterior puede ser el resultado del poco interés de los docentes por generar contenidos de posibilidad en la institución educativa.

Lo que se acaba de observar conduce a señalar que el Colegio Arborizadora Alta tiene presentes elementos en los docentes que permiten la potenciación del sujeto en el ámbito de análisis de lo individual, pero existe una ruptura entre lo querido y anhelado por los docentes y lo percibido por los estudiantes y personeros. Cabe hacer la salvedad que si bien existen dichos elementos, también hay algunos que entorpecen el proceso. Para seguir con el ejercicio, se hará a continuación un análisis del ámbito de lo colectivo.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LO COLECTIVO: TRABAJO EN EQUIPO, LA BASE PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

En el ámbito de análisis de lo colectivo, el PEI tiene tres elementos para destacar: 1. El fomento al trabajo en equipo en el salón de clase; 2. La participación colectiva en los espacios democráticos dados en el colegio; 3. La evaluación. Dichos elementos, al parecer, podrían ser tan solo aplicables en el plano educativo, pero se considera que al fomentarlos dentro de la escuela, pueden tener repercusiones en la vida cotidiana de los estudiantes (ver anexo 3).

Como ya se señaló, los docentes intentan formar lo individual a partir de prácticas colectivas y, de este modo, permiten la posible activación de nuevos contenidos que lleven a la construcción de la utopía en los estudiantes. Es así como algunos de los docentes consideran que la adquisición de conocimiento se da a través de la interacción con otros, lo cual permitirá la consolidación de ambientes educativos

marcados por la solidaridad y el compañerismo, como se refleja en la docente de español al decir: “Siempre he pensado que la adquisición de conocimiento se da a través de la interacción con los otros, y en esa medida siempre trabajo de forma cooperativa, o sea, en grupos, mesas de trabajo, o sea mis clases nunca están en filas, siempre en grupos” (Entrevista realizada el 10 julio, 2014).

Así mismo, aunque en el ámbito de lo individual los estudiantes fueron bastante apáticos frente al rol del colegio, en el ámbito de lo colectivo los docentes describen actividades como “Averígüelo y hágalo”, concurso cuya intención era que los estudiantes aprendieran recetas de sus familiares y las enseñaran en el salón de clase. Dicha actividad permitió que hasta los estudiantes más indiferentes se interesaran por aprender y enseñar, es decir, actividades de esta índole permiten la potenciación del sujeto y su apertura al trabajo colectivo y colaborativo, tal como lo señala la docente:

Todo esto qué permite, que a mí no me capen clase, todos llegan al salón así haya que trapear, lavar estufa, lavar losa, ellos llegan todos ahí [...] ellos están en la jugada, tengo fotos de los más cansones haciendo cosas, trabajando, hay casos de chicos que han vuelto aquí a agradecer y dicen “mire profe, por usted yo no me perdí en la droga”, eso los hace pensar que ellos pueden hacer cosas útiles (Entrevista realizada 9 de julio, 2014) (ver anexo 3).

Existen diversas experiencias de trabajo colectivo fomentado desde los docentes, pero además, en ellas existen de forma implícita ejercicios de concertación, discusión y planeación, desde la realización de un campamento a fin de año hasta escoger el proyecto de aula en la materia de español. Antes de desarrollar dicho proyecto, los estudiantes discuten qué temática se trabajará y a partir de ello gira el plan de estudios de la clase, lo cual le permite a la docente trabajar temas como la argumentación, la creación de entrevistas y artículos de opinión, entre otros, a partir de los gustos de los estudiantes.

De igual manera, existe un proyecto llamado “Argonautas peripatéticos y locos” que pretende que los docentes recorran los barrios en los que viven sus estudiantes y sean ellos quienes les den a conocer sus espacios de interacción fuera de la escuela. En palabras de una docente:

[...] tenemos cuarenta estudiantes, entonces vamos, caminamos, los mismos estudiantes nos muestran la localidad, hemos visitado esta localidad, otra localidades, diferentes colegios, y en eso se hacen charlas informales, ellos nos van contando su situación, de ahí ha salido la evaluación del contexto, hemos hecho desde nosotros salidas con los profesores (Entrevista realizada 9 de julio, 2014).

Sumando a lo ya mencionado, la interacción con otros y el trabajo colectivo es para muchos de los docentes la base de la transformación, ya que “muchas veces la

necesidad de la transformación nace cuando estamos interactuando, simplemente tal vez es el resultado de la interacción con los docentes, que nace la necesidad de cambiar la realidad” (Entrevista realizada 9 de julio, 2014).

Por otra parte, en el 2012 se realizó una toma en el colegio, dos de las estudiantes que participaron en el grupo focal hicieron parte de ella porque eran espacios de trabajo colectivo y colaborativo: “Sí me quedé, porque era muy chévere, había mucha gente, venir a apoyar al colegio, veníamos a las seis y ayudábamos a hacer el desayuno” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014), “Yo los apoyé y venía a cocinar y me parecía justo lo que hacían, porque ¿qué hacen entonces con la plata de los impuestos?” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014); Pero existen otros que fueron apáticos frente a la situación: “Yo no ayudé porque eso no iba a servir para nada, venir a aguantar frío para saber que eso no serviría para nada” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014).

Se puede observar cierta particularidad en lo dicho por los estudiantes. Si bien algunos de ellos no creen en el trabajo colectivo para la transformación de sus realidades, como lo señala la personera: “Empezamos con una campaña de reciclaje y nadie, si ellos no ponen de su parte, cómo yo me voy a saturar yo sola” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014). Sí creen en el trabajo colaborativo para la solución de los problemas de personas externas a ellos: “Todos nos encargamos de recoger tapas, y una profesora tiene una fundación y por cada mil tapas le regalan una quimioterapia a una niña” (Grupo Focal realizado el 13 de julio, 2014). Se considera que lo anterior es el resultado de la institución de un imaginario social y las mismas limitaciones de contexto, en donde los estudiantes creen que su realidad es natural, imposible de transformar y mejor que la de otras personas. Lo anterior se verá con mayor claridad en el siguiente ámbito de análisis: la utopía.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LA UTOPIA: ¿SUEÑOS O DESESPERANZAS?

El PEI se queda corto a la hora de generar elementos que permitan la construcción de anhelos y deseos en los estudiantes, pero como lo explica Zemelman, existe una dialéctica utopía-memoria. Frente a la memoria y la historia, el PEI señala como principio el hecho de que el alumno será protagonista a nivel histórico, cultural, social, etc., y que los docentes inculcarán respeto a los valores históricos y culturales; dichos elementos se reflejarán levemente en los estudiantes del colegio.

Ahora bien, el análisis de los docentes en este ámbito se realizó en dos vías: 1. Las utopías de los estudiantes detectados por los docentes y 2. Las utopías de los profesores a la hora de construir sujetos.

Algunos de los docentes consideran que es difícil llevar a los estudiantes a un nivel de concientización de sus realidades, principalmente porque en ellos está dada y naturalizada, es decir, no es transformable “la realidad en la que están, deben estar porque ahí está, porque ahí surgieron” (Entrevista realizada el 9 de julio, 2014).

Es así como la utopía es la categoría que más ambivalencias generó entre los docentes. Por un lado, como se mencionó en el ámbito de análisis de lo individual, hay docentes que aunque reconocen las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes, no generan alternativas, y frente a la pregunta: ¿Cree que sus estudiantes quieren transformar sus realidades?, sus respuestas fueron: “Yo creo que no, para ellos venir al colegio es un escape, es un paréntesis que hacen en su vida, si hablamos de la mayoría. Yo he hablado con ellos sobre lo importante que es transformar, yo he visto que la respuesta es negativa” (Entrevista realizada 10 de julio, 2014). Pero de igual forma tratan por medio del diálogo abrir nuevos campos de conocimiento con sus estudiantes:

Les hablo sobre la participación política, sobre elegir bien, sobre lo importante que es documentarse, de no creer no solo [sic] lo que dicen los medios, de hacer ellos mismos sus propias investigaciones, que sean ellos mismos que indaguen sobre su pasado, sobre lo que está pasando en la actualidad (Entrevista realizada 10 de julio, 2014).

Entonces queda una pregunta abierta: ¿los docentes creen que su propia realidad es transformable?

Así mismo, en el anhelo de transformación de la realidad de sus estudiantes, se encuentra el proyecto Argonautas Peripatéticos: “la idea era que los profesores se concientizaran de la realidad de los estudiantes para que nuestro trabajo fuera más humano y hubiera un acercamiento con los estudiantes” (Entrevista realizada el 9 de julio, 2014).

Por otro lado, el presente potencial se caracteriza por tener en sí a la dialéctica memoria-utopía; de este modo surge la pregunta: ¿De qué forma los docentes generan memoria en sus estudiantes? Frente a ello, la docente de español describe la importancia de confrontar la historia oficial con aquella vivida en el territorio; es así como:

Hay proyectos que han permitido que conozcamos las raíces de aquí de la localidad, mirar la cuestión indígena porque esto fue habitado por indígenas, entonces esos proyectos han llevado a que se confronte esa realidad y esa historia, sí se han hecho proyectos desde manguare, desde los proyectos transversales (Entrevista realizada el 10 de julio, 2014).

Otra forma de motivar a los estudiantes es dándoles a conocer otras realidades posibles, como lo es el ingreso a la Universidad Nacional:

Yo si saco es más bien los espacios de mis clases para hacer una concientización a los chicos sobre la posibilidad de acceder a la universidad, de cómo se entra, ellos a veces no saben ni que existe la universidad pública [...] el año pasado los llevé a la Universidad Nacional [...] inclusive a raíz de eso hay chicos estudiando allá, pues como mi incidencia [...] (Entrevista realizada el 10 julio, 2014).

En otras palabras, aunque ellos no reconozcan el deseo y sueño de transformación en sus estudiantes, la gran mayoría de los docentes esperan y anhelan que sus estudiantes reconozcan sus realidades y las transformen por medio de la motivación al aprendizaje y reconociendo “desde dónde ellos pueden aportar para que esa realidad cambie” (Entrevista realizada el 13 de julio, 2014), en términos de Zemelman, anteponiéndose a la realidad.

El relato de los estudiantes no se aleja del de los docentes. Los estudiantes creen que la realidad no es transformable, aunque ellos reconocen que constantemente los docentes les inculcan la necesidad de hacerlo:

En el colegio siempre nos están diciendo que uno puede cambiar. Pero uno mismo se da cuenta con la sociedad, la gente necesita plata, los que no tienen trabajo venden droga y mientras el mismo gobierno no dé trabajo, la gente va a vender droga y los chinos se van a volver drogadictos y empiezan a robar (Grupo focal realizado el 13 de julio, 2014).

Es de este modo como se observa que aunque los docentes traten de hallar campos de posibilidad, los campos de determinación y el contexto en el cual están los estudiantes es tan complejo que no les permite ver que pueden convertirse en productores de historia. La lectura de emergentes es bien importante aquí, como este señalamiento de la incidencia de la droga en los proyectos vitales de los sujetos.

Además, hay que señalar que existe un elemento clave que podría ser considerado el resultado de los esfuerzos de los docentes por crear sujetos sociales, y es: la concertación. Como se mencionó en el ámbito anterior, la docente de español describía de qué manera se escoge el tema del proyecto de aula; dichas ideas se reflejan en los estudiantes al decir: “elegimos un personero, pero él toma las decisiones sin preguntarnos a nosotros” (Grupo focal realizado el 13 de julio, 2013). O la personera al señalar: “El manual de convivencia lo hacen ellos, no nosotros” (Entrevista realizada el 13 de julio, 2014). Lo anterior también podría considerarse anhelos y deseos de participar decisoriamente.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE PROYECTO: PROYECTOS DE AULA, CONDENSADORES DE SUEÑOS Y ANHELOS

El proyecto es el último ámbito de análisis propuesto por Zemelman, en el cual se condensa todo lo expuesto en los ámbitos anteriores. En el PEI, los estudiantes y la personera no encontraron nada que permitiera la formación y consolidación de ese proyecto (ver anexo 3).

Respecto a los docentes, se observó que ellos son reconocedores de opciones y pueden ser los proyectos de aula y transversales, el resultado de un trabajo colectivo y de utopías, ya que en ellos se condensan los anhelos y deseos de los docentes frente al colegio y los estudiantes. De este mismo modo, los docentes son conscientes de la relación entre lo micro y lo macrosocial y de la transformación en doble vía, como lo señala la docente de educación física:

Todo este aparato maquinaria ha obligado al estudiante a que sea muy inmedia-tista, que todo le llegue muy fácil, el pensamiento implica descubrir, significa leer, indagar, y eso da pereza, porque está todo lo que el consumo propone, juegue Xbox, maquíllese más bien, te ponen cosas que para ti son muy fáciles y te agradan, cuando te dicen tienes que esforzarte para hacer las cosas, dices no ya, toda la realidad me la han puesto como que la debo pasar chévere, creo que es un problema de las mismas políticas y en esas mismas políticas está la descomposición social en la que vivimos (...) entonces, no es que esto esté perdido, ahí vamos en la lucha, que se verá reflejada en mucho tiempo (Entrevista realizada el 10 de julio, 2014).

Ahora bien, la docente de educación física también detecta particularidades en la visión de espacio y contexto de los estudiantes, ya que para ellos su realidad va hasta el barrio vecino y esta es una de las razones por las que no se dan la oportunidad de soñar con una transformación; por ello: “Nosotros varios maestros hemos apostado a sacarlos, a llevarlos a otras cosas, pero es muy difícil, por eso que te digo, porque para ellos su ciudad, su país, su continente es Arborizadora Alta, es allí donde quieren impactar un poco (Entrevista realizada el 10 de julio, 2014).

CONSIDERACIONES FINALES: COLEGIO ARBORIZADORA ALTA

A lo largo del análisis se pudo evidenciar que el PEI da ciertos elementos que permiten la potenciación del sujeto en el ámbito de lo individual, colectivo y utopía, pero a la hora de aplicarlo por los docentes, los estudiantes señalan que se limitan solamente a legitimar aquello que es o no permitido.

Por otro lado, los docentes de la institución tienen elementos de los sujetos como poder o actuantes, ya que, como se evidenció, los profesores de la institución reconocen el contexto en el cual están actuando y de forma colectiva generan proyectos educativos que les permita hacer realizables sus utopías. Sin embargo, haría falta indagar en los docentes por los otros planos de sus realidades y hacerles la pregunta: ¿Considera que sus propias realidades son transformables? Así mismo, se considera que hace falta potenciar aún más el ámbito de lo individual.

Como valor agregado, hay que tener en cuenta que los docentes de la institución llevan trabajando allí varios años, lo que les facilita la creación y formulación de proyectos duraderos que permiten la dinamización de procesos educativos extracurriculares con sus estudiantes, además de una mayor apropiación del contexto y del proyecto educativo institucional (ver anexo 2).

Si bien se encontraron características del sujeto zemelmiano en los docentes de la institución, en los estudiantes y personera poco se pudo hallar. Los estudiantes creen que la realidad está ya dada y es imposible transformarla, como ya se explicó; esto es resultado de los contenidos de determinación y el contexto. Pero de igual forma el que los estudiantes piensen que la creación del manual de convivencia o las decisiones que toma la personera deberían ser discutidas por todos, podría considerarse como resultado de los esfuerzos hechos por los docentes. De lo anterior se desprende un punto para tener en cuenta, y es que se desconoce la formación académica recibida por ellos años anteriores, lo que tal vez impide una mejor apropiación de las ideas expuestas por los docentes.

Ahora bien, concluyendo y respondiendo a la pregunta: ¿Cuáles son las condiciones sociales del Colegio Arborizadora Alta que permiten potenciar al sujeto social?, se considera que la primera condición para ello, aunque no se vea del todo reflejada en los estudiantes, es la existencia de docentes que reconocen el contexto en el que trabajan y que tienen sueños y anhelos que los lleva a querer producir una nueva historia para sus estudiantes.

COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA: ESTUDIANTES COMO GESTORES DE CAMBIO

MARÍA MERCEDES CARRANZA SCHOOL: STUDENTS AS CHANGE PROMOTERS

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LO INDIVIDUAL: SI POTENCIAS LO INDIVIDUAL POTENCIAS LO COLECTIVO

El PEI del Colegio María Mercedes Carranza se caracteriza por tener un énfasis en gestores sociales y comunitarios; de este modo, su objetivo general es generar sujetos como actores sociales, lo cual implica un desarrollo individual que permite el reconocimiento de contextos determinados. Por lo anterior, el desarrollo del ser es, de forma implícita, un eje transversal en todo el proyecto educativo. Es así como se puede evidenciar desde el PEI, el reconocimiento del sujeto como actor fundamental en la producción de historia partiendo de su rol en un contexto determinado (ver anexo 4).

Un aspecto muy interesante en el colegio es el hecho de que lo planteado en el párrafo anterior se refleja en la mayoría de los docentes entrevistados. Si bien existen limitaciones del contexto, como lo es por ejemplo la cantidad de estudiantes en un salón de clase, los docentes reconocen las necesidades de los estudiantes en las actividades realizadas en sus respectivas clases o en charlas informales. De igual manera, se evidencia que el diálogo y la reflexión son fundamentales para dicho ejercicio, tal como lo señala la docente de inglés:

En las clases uno reconoce las necesidades, cuando uno se los encuentra por ejemplo en el tiempo libre y charla con ellos, cuando se les pide los trabajos, cuando uno se da cuenta que no traen los materiales o que presentan una actitud como de tristeza o que algo le pasa, entonces uno charla con ellos y se da cuenta que algo está pasando (Entrevista realizada el 3 de septiembre, 2014).

Así mismo, en el desarrollo de lo individual hay tres elementos fundamentales en los que se centran los docentes: el desarrollo de la autonomía, la autoestima y el reconocimiento de sí mismos para la construcción de estudiantes transformadores. De este modo, se evidencia que para los docentes el rescate del sujeto como constructor de realidades es fundamental en el desarrollo de su trabajo educativo, como lo señala la profesora de español:

Yo creo que la base de ello es empezarse a reconocerse a sí mismo y quererse, es una primicia que siempre he manejado, basada en la autoestima y motivación. El estudiante que se quiere es un estudiante que quiere lo mejor para él independientemente de las condiciones adversas del territorio [...] (Entrevista realizada el 3 de septiembre, 2014).

En consecuencia, el diálogo reflexivo cobra gran relevancia en los testimonios de los docentes. La potenciación de las habilidades individuales del sujeto se da a partir de un diálogo reflexivo que le permite al estudiante reconocer sus miedos y temores con el fin de, como ya se hizo mención, fortalecer la autoestima. Es así como:

[...] Ellos tienen un acercamiento con el mismo docente y empezamos a hacer un diálogo reflexivo [...] eso permite que sea un acompañamiento personalizado sin el ánimo de ofender la integridad de ellos [...] sino más bien esa puertita que ellos tienen de expresar y exteriorizar aquello que no han podido en su casa (Entrevista realizada 3 de septiembre, 2014).

Así mismo, el constante ejercicio de introspección por parte de los estudiantes es fundamental, según los docentes, para involucrar el saber en la resolución de problemáticas cotidianas. En otras palabras, los docentes dejan de lado la forma de enseñanza dominante y buscan campos de posibilidades en las materias que les permitan construir sujetos sensibles ante la realidad.

Por otro lado, los estudiantes reconocen el esfuerzo de sus docentes por generar empatía y acercamiento a ellos; uno de los estudiantes señaló que: “Los profesores lo apoyan a uno, se preocupan por uno” (Grupo Focal realizado el 2 de septiembre, 2014). Así mismo, el colegio para ellos no es un lugar de escape ni de obligación, sino por el contrario es “en el colegio (donde) uno puede recochar, puede divertirse, sin hacerle daño a nadie por decirlo así, es algo creativo, uno puede crear y adquirir más conciencia” (Grupo Focal realizado el 2 de septiembre, 2014).

Es así como el colegio deja de ser un lugar de reclusión o de creación de individuos homogéneos, para convertirse en un espacio de reconocimiento de las subjetividades ya que “el colegio está pendiente de uno, de que en serio uno salga y haga algo, de que uno salga y no sea un desempleado” (Grupo Focal realizado el 2 de septiembre, 2014). Se puede observar así que el colegio está generando que los estudiantes reconozcan

campos de posibilidades dentro de él y que al mismo tiempo se premie la constitución de una subjetividad emergente en los estudiantes, pero ello se verá con más claridad a lo largo del análisis.

Cabe hacer la salvedad de que si bien existen docentes que potencian lo individual en los estudiantes, hay otros que, por el contrario, no ven las posibilidades que el colegio tiene para la formación de sujetos sociales.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LO COLECTIVO. ¡ORGANIZACIONES PARA EL COLEGIO Y PARA EL BARRIO!

Al tener un énfasis de gestores sociales y comunitarios, una de las finalidades que tiene el colegio es construir organizaciones que den cuenta de su realidad y la puedan transformar. De este modo, se considera que el aporte más grande del PEI al ámbito de lo colectivo son los proyectos que los estudiantes deben entregar al finalizar grado once, así como también la apuesta al reconocimiento del otro, diverso e igualitario. La misión del colegio es muy clara a la hora de señalar la importancia de la creación de organizaciones:

El colegio María Mercedes Carranza en el año 2017 será una institución educativa que desarrolla procesos de calidad, encaminados al alcance de la excelencia académica, la participación activa de los estudiantes en organizaciones que trasciendan el ámbito escolar y su formación profesional; contribuyendo a la construcción de una nueva sociedad desde la práctica de la responsabilidad, el respeto activo y la libertad (Colegio María Mercedes Carranza IED, 2013, p. 17).

Se puede evidenciar que para la mayoría de los docentes el trabajo colectivo en el salón de clase se limita a permitir la ayuda y la colaboración para la superación de dificultades académicas, tal como lo señala la docente de química al decir: “Hacemos trabajo en grupo, hacemos trabajo experimental, ellos se apoyan mucho a pesar de que las evaluaciones son individuales, ellos tienen la posibilidad de consultar entre ellos, lo que ellos llaman copia, realmente es un proceso de construcción en equipo” (Entrevista realizada el 3 septiembre, 2014).

Ahora bien, el análisis de los proyectos de los estudiantes de grado once se hará en el ámbito de análisis de utopía, ya que estos condensan un reconocimiento de contexto y una posible formación de conciencia sobre una realidad posible. Hay que señalar que estos proyectos permiten las prácticas colectivas, ya que los realizan de forma concertada entre sus compañeros, reconociendo el contexto en el cual cada uno vive. Es así como los proyectos de los estudiantes participantes en el grupo focal van desde danza con niños de diez a doce años en el barrio Ismael Perdomo, pasando

por la concientización de la población sobre el uso de las señales de tránsito, hasta un proyecto productivo para la realización de foros para tacones.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE LA UTOPIA: RUPTURA ENTRE LO DESEADO EN EL PRESENTE Y LO QUE SE ESPERA EN EL FUTURO

El PEI del colegio permite que el estudiante tenga un contacto directo con su realidad, tanto dentro como fuera de la institución, y de este modo desarrolle una capacidad organizativa y de transformación. Así, se podría afirmar que institucionalmente el colegio da las posibilidades para la generación de sujetos actuantes, y sin conocer las razones por las que tiene dicho énfasis, se podría señalar que quienes lo pensaron vieron el campo de posibilidades existentes dentro de la política educativa de la Ley 115, que señala que los colegios serán autónomos de crear su propio currículo, aunque mediados por los lineamientos de las políticas del Ministerio de Educación. A partir de lo anterior, se considera que dicho PEI es el resultado de los sueños y anhelos de quienes quisieron crear sujetos interesados por su contexto, y a lo largo de lo que queda del análisis se podrá ver si se limita al campo de lo utópico o si realmente se puede considerar un proyecto.

Por otro lado, los docentes en su gran mayoría señalan que es en la clase de gestión comunitaria en la que realmente los estudiantes pueden reconocer su realidad, aunque ellos dan sus pequeños aportes en sus clases. El docente de artes señala que:

El colegio tiene un énfasis fuerte que es gestión social y comunitaria; ese énfasis ha sido discutido aquí en el interior, ha sido producto de una puja muy fuerte y se ha mantenido pese a muchas amenazas [...] el colegio está interesado en que el estudiante se apropie de la realidad, y que tiene que transformar lo que está alrededor de él, pero realmente son muy pocos los que piensan así, son muy pocos los que saldrán a hacer gestión social y comunitaria, la mayoría saldrán a buscar su empleo inmediato y ojalá muchos a seguir estudiando (Entrevista realizada el 18 de agosto, 2014).

El extracto anterior deja ver, además, una preocupación de los docentes y es: ¿Qué tan pertinente es un PEI como el del colegio en el contexto actual? Se ve claramente en el colegio la dicotomía entre utopía y realidad, aunque el PEI es llamativo y prometedor, ¿los estudiantes sí saldrán preparados para afrontar las limitaciones que consigo trae el contexto? Para responder a lo anterior, sería necesario acercarse a los egresados del colegio, pero sí se podría señalar, según lo explicado por la docente de profundización media básica, que además de crear gestores sociales y comunitarios, ellos están preparándose para crear pequeñas microempresas, lo cual deja ver

además que el colegio quiere romper con lo que las políticas educativas impulsan: creación de mano de obra. Como lo señala la docente de profundización: “Hay estudiantes que en su mismo barrio contactan madres cabezas de hogar, que de una u otra manera, no tienen una solvencia económica, arman los grupitos, intentan crear pequeñas microempresas” (Entrevista realizada el 3 de septiembre, 2014).

Por otro lado, los docentes consideran que el proceso llevado en el colegio sí permite que los estudiantes sean críticos y propositivos frente a las situaciones vividas dentro y fuera de la institución educativa, por tal razón “cuando a ellos se les preguntan si se sienten inconformes por las realidades económicas, si se sienten inconformes por las realidades, hay bastantes comentarios de ellos frente a que se sienten inconformes” (Entrevista realizada el 3 de septiembre, 2014).

Los estudiantes en las clases están en constante formación acerca de la historia; en español por ejemplo, hacen crónicas de su barrio:

Sí, claro, dentro de los contenidos hay algo que es crónica, allí se hacen crónicas del barrio, de puntos históricos del barrio, que se cuenta con biblioteca, entonces ellos tratan de rescatar las cosas próximas de su barrio, obviamente se acerca a sus abuelos y padres (Entrevista realizada el 19 agosto, 2014).

Lo anterior deja la discusión abierta sobre la importancia de la enseñanza de la historia y cómo esta puede ser un campo de posibilidades en la escuela, ya que, por ejemplo, el colegio María Mercedes Carranza no busca necesariamente enseñar a repetir sobre una historia oficial, sino por el contrario, que los estudiantes busquen y reconozcan sus propias historias.

De este modo, el PEI y su forma de aplicación es una utopía, ya que sin importar si realmente forma sujetos sociales con todas sus características, sí permite la creación de una subjetividad constituyente, como se verá a continuación.

Se pudo evidenciar que los estudiantes ven la localidad como un campo de posibilidades más no de determinaciones, lo que permite deducir que realmente el trabajo de reconocimiento del territorio y del contexto sí ha tenido una trascendencia en ellos y en sus aportes personales. Además, algunos de los participantes del grupo focal hacen parte de organizaciones juveniles y consideran que la poca participación en espacios como estos se da en la mayoría de veces debido a que no saben utilizar el tiempo libre, más no por falta de este: “La verdad es falta de interés, nosotros de pronto tenemos el tiempo pero es el saber no utilizar los espacios para ocupar el tiempo libre y especializarnos en alguna actividad que sea recreo-deportiva” (Grupo Focal realizado el 3 de septiembre, 2014). Aunque ellos no profundizan en esto, se considera que es también resultado del mismo trabajo individual, colectivo y de utopía que se ha desarrollado con ellos, que les da la posibilidad de poder ver las limitaciones que ellos mismos generan frente a cualquier aspecto.

Por último, sí se vio una ruptura entre lo que ellos desean y anhelan para un futuro y lo que hacen en el presente. Tan solo uno de ellos quiere en su futuro seguir transformando las realidades de quienes lo rodean, mientras que en los demás sus planes profesionales no se relacionan con lo que el colegio impulsa o, en un caso concreto, se niega a soñar o a anhelar debido a sus limitaciones económicas. Por otro lado, hay un caso particular y es el de la estudiante 3, quien no quiere ser profesional sino tatuadora. Se considera que este caso es el reflejo de lo mencionado anteriormente frente al estímulo del colegio a la creación de microempresa, lo cual, según Zemelman, podría ser una forma alternativa de satisfacción de necesidades, pero esto se debe mirar con mucho más detenimiento y cuidado.

ÁMBITO DE ANÁLISIS DE PROYECTO: ¿PEI, UN PROYECTO?

Como se mencionó al iniciar el análisis del colegio María Mercedes Carranza, el PEI tiene como eje transversal el trabajo individual, el cual, permite el fortalecimiento del trabajo colectivo, y así generar que los estudiantes transformen y reconozcan su entorno inmediato. Ahora bien, ¿podría considerarse el PEI un proyecto?

El proyecto para Zemelman no importa en cuanto a discurso ideológico, sino “en tanto definición de las relaciones sociales en función de sus posibilidades de transformación” (Zemelman, 1992, p. 14). Así, se considera necesario reiterar el hecho de que el proyecto educativo es en sí mismo un contenido de posibilidad y permite que los estudiantes puedan pensar una reactuación en un momento histórico determinado, como se observa en el siguiente fragmento:

Pues como le digo, nosotros hemos participado a través del hip hop, hemos intentado cambiar esa expectativa, hemos intentado mostrar lo que a veces hacen acá y lo que se hace en otras localidades, entonces se ve el pensamiento de cómo se ve a Ciudad Bolívar, entonces es como que es una misma sociedad que para que cambien el pensamiento, que no discriminen tanto. Hay gente como tal que se encarga de dañar lo que nosotros queremos producir, lo que queremos sacar a flote, pero de todas formas hay personas que sí le meten el empeño y quieren crear conciencia a través de los oyentes y a esos son a los que no les ponen cuidado, entonces es falta de interés de las otras personas que no quieren ver el cambio (Grupo Focal realizado el 3 de septiembre, 2014).

Es así como el PEI permite que los docentes fomenten la imaginación constituyente en sus estudiantes y que ellos, como se observa en la tabla 10, quieran momentáneamente romper con los esquemas dados, es decir ser sujetos potenciales, constructores de realidades.

CONSIDERACIONES FINALES. COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA

El PEI del Colegio María Mercedes Carranza realmente, como ya se mencionó en repetidas ocasiones, quiere la formación de sujetos sociales desde el ámbito de análisis de lo individual hasta el proyecto. Por otro lado, en la mayoría de docentes, aunque estos no estén de acuerdo con el PEI, se refleja lo planteado en aquel, tal vez debido a que los docentes entrevistados llevan trabajando mínimo un año en la institución, lo que les permite una apropiación del proyecto de forma adecuada.

Un elemento para tener presente es que si bien se ve una leve articulación entre docentes y proyecto educativo, sus relatos no dan cuenta de que ellos mismos se potencien individual, colectivamente o creen utopías, lo que de una u otra forma puede llevar a que la aplicación del PEI no tenga los resultados anhelados.

Por otro lado, los estudiantes reconocen sus territorios y sus posibilidades, así como también las ventajas de su colegio frente a otros, ya que en él hay presencia constante de los docentes en cada proceso. Una debilidad encontrada radica en el hecho de que los estudiantes y por consiguiente los docentes no han logrado articular lo que se está trabajando en el presente y sus posibles consecuencias en el futuro; ello en gran medida se debe a las mismas presiones que el contexto hace sobre los estudiantes.

De este modo, y aunque Zemelman señala que a los sujetos no hay que encasillarlos, se considera que en el Colegio María Mercedes Carranza existen sujetos potenciales quienes se encuentran perfectamente, como ya se evidenció, en la dialéctica memoria-utopía.

Cabe hacer la salvedad de que no se pudo realizar la entrevista a la personera, lo cual hubiese dado más elementos para el análisis y la discusión.

Para finalizar, ¿cuáles son las condiciones que permiten la potenciación del sujeto social en el Colegio María Mercedes Carranza? Se considera que son dos: la primera es un PEI que permite la actuación de los docentes en la institución y la segunda el rol del docente a la hora de potenciar lo individual en el estudiante, tal como señaló la profesora de media fortalecida:

La clave, creo yo, está en fortalecer espiritualmente a los estudiantes y de ahí si podíamos pasar a pensar en un saber, involucrar los conocimientos donde esos conocimientos tienen una aplicabilidad, es decir un hacer. La clave está en conquistar ese ser, que sea sensible ante su realidad (Entrevista realizada el 3 de septiembre, 2014).

LA EDUCACIÓN PARA LOS SUEÑOS

EDUCATION FOR DREAMS

Para el presente análisis comparativo, se considera necesario hacer una breve recopilación de los elementos más sobresalientes de la contextualización tanto del territorio como de las políticas educativas, para luego comparar los elementos que permiten o no la potenciación de sujetos sociales en los colegios estudiados.

Los colegios escogidos para el presente proyecto de investigación se encuentran ubicados en la localidad de Ciudad Bolívar, principalmente en barrios de estratos 1 y 2, como ya se hizo mención; así mismo, hay que recalcar que Ciudad Bolívar se caracteriza por un poblamiento acelerado y poco organizado, y muy ligado a lo anterior, luchas sociales que se vieron condensadas en el paro del 11 de octubre de 1993. La localidad, a pesar de su histórico nivel de marginalidad y segregación, cuenta con sinnúmero de organizaciones sociales, juveniles y barriales que han intentado borrar la estigmatización que hay sobre la localidad. Por otro lado, en el año 2007 se dio una oleada de manifestaciones sociales motivadas por recortes a la inversión pública en salud, educación, entre otros, lo que llevó a que en mayo se movilizaran estudiantes de 120 colegios, 22 de ellos pertenecientes a la localidad de Ciudad Bolívar.

Tres años antes de que en Ciudad Bolívar se diera el paro más importante y significativo, la Cepal publicaba la estrategia elaborada para Latinoamérica, titulada *Transformación productiva con equidad. La tarea del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa*, y casi tres décadas antes ya se hacía una transformación a profundidad en la educación a nivel Latinoamérica, pasando de una educación para la formación de ciudadanos con participación política, a la formación de individuos productivos. Un año después del paro, se proclamó la Ley 115 como Ley general de educación. De este modo, gracias a la descripción ya hecha de la localidad, se podría señalar que las políticas educativas que se

establecieron en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX fueron pensadas para una localidad con las características de Ciudad Bolívar.

Así, podría parecer que la educación es tan solo un engranaje más en la estructura de la sociedad actual, impidiendo que los estudiantes se consoliden como sujetos sociales, pero como ya se describió a lo largo del análisis de resultados, se encontró en los dos colegios, elementos que podrían dar cuenta de todo lo contrario.

A manera de conclusión, ¿cuáles son las condiciones sociales que permiten la potenciación del sujeto social en los colegios Arborizadora Alta y María Mercedes Carranza? Los colegios se diferencian en muchos aspectos, pero principalmente en el énfasis que cada uno maneja. El Colegio Arborizadora Alta cuenta con un PEI con énfasis en ciencias naturales; en él no se evidencian elementos directos que permitan la consolidación, formación o potenciación de sujetos sociales. Por otro lado, los docentes, en su gran mayoría, potencian el trabajo individual de los estudiantes mediante prácticas colectivas, pero al mismo tiempo, entre ellos existe un trabajo colectivo y diversas utopías, que se condensan en los diferentes proyectos de aula y transversales, lo cual permite reconocer el contexto en el que reaccionan. Por esto se considera a la gran mayoría de los docentes entrevistados como sujetos potenciales.

Hay que señalar, además, que en los estudiantes no se refleja el esfuerzo descrito por los docentes, ya que para ellos el docente es una persona ajena y, a diferencia de sus docentes, no ven posibilidad alguna de transformación de sus realidades ya que todo está dado, viendo así al colegio como un lugar tan solo de encuentro y escape. En otras palabras, los estudiantes no reconocen las posibilidades existentes en el colegio, lo que hace que este sea un contenido de determinación para ellos.

A diferencia del colegio Arborizadora Alta, el colegio María Mercedes Carranza cuenta con un PEI enfocado en la gestión social comunitaria, lo que haría pensar que todas las materias vistas se proyectan a permitir la creación de sujetos que transformen su entorno; pero lo que se observó es que si bien la mayoría de docentes fortalecen el ser, el trabajo comunitario y social lo relegan a la clase destinada a ello. De igual manera, el PEI intenta potenciar al sujeto desde el nivel individual hasta la consolidación de un proyecto; en ese sentido, se considera que es el PEI en sí mismo un proyecto, según lo planteado por Hugo Zemelman.

Por otro lado, los docentes del colegio no evidenciaron un reconocimiento del territorio o del contexto en el cual actúan, como sí se evidenció en el colegio Arborizadora Alta, pero los estudiantes consideran que ellos están presentes en sus procesos y los apoyan, por ejemplo para ingresar a la universidad o para desarrollar sus actividades artísticas, lo que denota que realmente sí se interesan en desarrollar la autoestima y el reconocimiento de sí mismos.

Estos estudiantes sí creen en la transformación y ven su colegio y su localidad como un campo de posibilidad, el cual les ha permitido acercarse a un trabajo con la comunidad y resaltar las limitaciones en un posible trabajo organizativo que ellos mismos se imponen. De igual manera, se observa además una ruptura entre lo reali-

zado en el presente y lo proyectado para un futuro, lo que hace pensar que realmente el PEI tiene un corto alcance y que es necesario pensar si realmente está aterrizado a un contexto actual, como es una de las preocupaciones de los docentes y que deja un interrogante abierto: ¿Qué influencia tiene el colegio en el estudiante después de haber terminado sus estudios secundarios?

Por otro lado, en los dos colegios se enseña de forma alternativa la historia, coincidiendo en la importancia de la recolección de datos históricos cercanos a la realidad vivida por los estudiantes; esto se considera que es un ítem importante para seguir investigando, teniendo en cuenta la importancia de la historia en la constitución de los sujetos sociales.

De este modo, se quiere señalar que si bien existe un panorama mundial que invita a creer que las instituciones educativas son tan solo la reproducción de valores sociales y económicos, también en dichas instituciones hay elementos que llaman a la resistencia y a la conformación de sujetos sociales, los cuales, aunque son productos de una historia y una cultura, también podrían ser productores de ello.

Cabe señalar que, siguiendo los postulados teóricos de Hugo Zemelman, es necesario para ampliar la presente investigación tener presentes elementos tales como la familia, la historia del barrio y el proceso académico de cada estudiante y docente, ya que en esta investigación tan solo se abarcan dos planos de realidad: el educativo y, de forma muy leve, el contexto.

REFERENCIAS

- Alape, A. (2003). *Ciudad Bolívar. La hoguera de las ilusiones*. Bogotá: Planeta.
- Alcaldía Mayor de Bogotá (2008). Plan Sectorial de Educación 2008-2012.
- Atcon, R. (1961). *La universidad latinoamericana. Clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina*. Bogotá. Recuperado de <http://www.slideshare.net/paideiainvestigativa/la-universidad-latinoamericana-rudolph-atcon>
- Barrera, F. y Domínguez, C. (2006). *Educación básica en Colombia: opciones futuras de política*. Bogotá. Recuperado de https://www.dnp.gov.co/Portals/0/archivos/documentos/DDS/Pobreza/En_Que_Vamos/EDUCACION_BASICA.pdf
- Beriain, J. (2002). El sujeto fronterizo sin fronteras. En H. Zemelman, *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (pp. XIII-XVII). Barcelona: Anthropos.
- Martínez Boom, A., Noguera, C. y Castro, J. (1994). *Curriculum y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.
- Bustamante, N. (2014, abril 26). Educación en Colombia se basa en métodos anticuados. *El Tiempo*. Recuperado de http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/ARTICULO-WEB-NEW_NOTA_INTERIOR-13888215.html
- Chanquia, D. (1994). Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales. *Suplementos*, (45), 41-46.
- Colegio Arborizadora Alta. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Colegio Arborizadora Alta.
- Colegio María Mercedes Carranza. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Colegio María Mercedes Carranza.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1992). *Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo en América Latina y el Caribe en los años noventa*. Chile: CEPAL.
- Cubides, H. (2000). *Gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de casos*. Bogotá: IDEP.
- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Universidad Central - Iesco y Siglo del Hombre.
- De la Garza, E. (1992). *Crisis y sujetos sociales en México*. México: CIIH-UNAM y Miguel Ángel Porrúa.

- Díaz, C. (1999). *Concepciones y posiciones sobre la práctica pedagógica y evaluativa en las áreas de lenguaje y matemáticas en Santa Fe de Bogotá: análisis de tendencia*. Bogotá: IDEP y Fundacultura.
- Escobar, J. y Bonilla, F. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 50-57.
- Forero, J. (2011). *Surgimiento y consolidación del uribismo en Ciudad Bolívar. Un análisis histórico*. Trabajo para optar al título de Magíster en Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, D. (2011). *La minga por el medio ambiente: el proyecto escolar PRAE en el Centro Educativo Distrital Arborizadora Alta*. Trabajo para optar al título de Magíster en Enseñanzas de las Ciencias Exactas y Naturales. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- González, A. (2012). *La calidad de la educación superior en Colombia en el nuevo orden mundial*. Bogotá: CIDC.
- González, V. (2004). *Educación media en Colombia: caracterización y propuesta propedéutica para su articulación con la educación superior y el mundo del trabajo*. Bogotá: Instituto Tecnológico Metropolitano.
- Herrera, M. y Chaustre A. (2011). Violencia urbana, memoria y derecho a la ciudad: experiencia juvenil en Ciudad Bolívar. *Pro-Posições, Campinas*, 23(1), 65-83.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico y Universidad Distrital Francisco José de Caldas (eds.). (s.f.). *Agenciamiento, gubernamentalidad y prácticas pedagógicas*. Recuperado de <http://www.inventariobogota.gov.co/index.php/es/component/jdownloads/finish/87/1578/0>
- Mantilla, P. (2004). *Análisis situacional de la juventud en Ciudad Bolívar. Insumo para la construcción de la política pública de juventud en Ciudad Bolívar*. Bogotá. Recuperado de <http://sites.google.com/site/jovenesloc11/analisis-situacional-de-jovenes-ciudad-bolivar>
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Delfín.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Marx, K. (1845). Tesis sobre Feuerbach. En *Obras Escogidas de Carlos Marx y Federico Engels*. Barcelona: Progreso.
- Melich, J. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. España: Anthropos.
- Peña, W. (2009). El estudio de casos como recurso metodológico apropiado a la investigación en Ciencias Sociales. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 180-185. B
- Ramírez, O. y Mantilla, P. (2006). Memoria de la participación juvenil en Ciudad Bolívar. En P. Mantilla. *Análisis situacional de la juventud en Ciudad Bolívar. Insumo para la construcción de la política pública de juventud en Ciudad Bolívar*. Bogotá. Recuperado de: <http://sites.google.com/site/jovenesloc11/analisis-situacional-de-jovenes-ciudad-bolivar>

- Rauber, I. (2006). *América Latina. Sujetos políticos. Rumbos estratégicos y tareas actuales de los movimientos sociales y políticos*. República Dominicana: Pasado y Presente XXI.
- Secretaría Distrital de Planeación. (2008a). *UPZ 69. Ismael Perdomo. Acuerdos para construir ciudad*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Cartillas%20UPZ/cartilla%20upz%2069%20ismael%20perdomo.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2008b). *UPZ 70. Jerusalén. Acuerdos para construir ciudad*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Cartillas%20UPZ/cartilla%20upz%2070%20jerusalen.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación. (2011). *21 Monografías de las localidades. Localidad n.º 19 Ciudad Bolívar*. Bogotá. Recuperado de <http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/InformacionEnLinea/InformacionDescargableUPZs/Localidad%2019%20Ciudad%20Bol%EDvar/Monografia/19%20Ciudad%20Bolívar%20monografia%202011.pdf>
- Torres, A. y Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios. Revista de la Facultad de Humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf
- Unesco. (1962). *Principios de planeamiento*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf>
- Unidad de Prospectiva y Políticas Educativas. (2002). Introducción. En D. Libreros, *Tensiones de las políticas educativas en Colombia. Balances y perspectivas* (pp. 7-18). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Uribe, J. (2001). *La invención de lo juvenil: institucionalización de los mundos juveniles en Ciudad Bolívar*. Bogotá: Alcaldía Mayor; Unión Europea y Desarrollo Institucional y Comunitario.
- Villalba, C. (2012). *Escolaridades alternativas en Bogotá. Sentidos emergentes en las prácticas educativas*. Trabajo para optar al título de Sociólogo. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Zemelman, H. (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (1992a). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua*, (5), 12-18.
- Zemelman, H. (1992b). Sobre el bloque histórico y utopía en América Latina. *Estudios Sociológicos*, X(30), 809-817.
- Zemelman, H. (1997). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos.
- Zemelman, H. (2002). *El sujeto fronterizo sin frontera*. Barcelona: Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2006). Pensar la sociedad y a los sujetos sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 14-33.

- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana (ideas para un programa de humanidades)*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011a). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48.
- Zemelman, H. (2011b). *Los horizontes de la razón III. El orden del movimiento*. Barcelona: Anthropos; Manizales: Universidad de Manizales.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder. Razonar y gramática del pensar histórico*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y Siglo XXI.
- Zemelman, H. y Gómez M. (2006). *La labor del maestro: formar y formarse*. México: Pax.

ANEXOS

ANEXO 1. GUÍA DE PREGUNTAS

GUÍA DE PREGUNTAS A PROFESORES	GUÍA DE PREGUNTAS GRUPO FOCAL
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué profesión tiene?2. ¿Desde hace cuánto tiempo trabaja en la institución?3. ¿Cómo reconoce las necesidades de sus estudiantes?4. ¿Cómo podría establecer su relación con los estudiantes?5. ¿De qué manera cree que el colegio contribuye a que el estudiante aprenda a resolver y reconocer lo verdaderamente necesario para su vida? ✓ ¿Cómo lo hace desde su clase en particular?6. ¿Qué opina del proceso de evaluación?7. ¿De qué forma ofrece oportunidades para la potenciación personal del estudiante?8. ¿Cómo incentiva el trabajo colectivo de sus estudiantes?9. ¿Cuál es la percepción de lo propio y lo ajeno en sus estudiantes?10. ¿Cree que sus estudiantes quieren transformar sus realidades? ✓ ¿Cómo su clase influye en ello?11. ¿Permite que sus estudiantes establezcan una relación entre su presente y su futuro? ¿De qué forma?12. ¿Cómo promueve la creación o potenciación de sujetos políticos, participativos y conocedores de su realidad e historia en su clase?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué es lo que más les llama la atención del colegio? ¿Qué les gusta, disgusta?2. ¿Hacen parte de algún colectivo u organización dentro o fuera del colegio? ¿Por qué? y ¿para qué?3. ¿Han sentido la necesidad de crear organizaciones o colectivos dentro del colegio? ¿Por qué?4. ¿Consideran que el colegio permite que ustedes creen colectividades? ¿De qué manera?5. ¿Consideran que el colegio permite y posibilita que sus estudiantes sean o se constituyan como agentes de transformación tanto dentro como fuera de él?6. ¿Creen que los docentes conocen las necesidades que ustedes tienen tanto dentro como fuera de la institución?7. ¿Consideran que el colegio permite y posibilita que sus estudiantes sean agentes de transformación tanto dentro como fuera de él? ¿De qué forma lo permite o lo restringe? ✓ ¿Qué materias en específico lo permiten? ¿Por qué?8. ¿Qué diferencia a este colegio de otros?9. ¿Qué opinan ustedes del proceso de evaluación?10. ¿Conocen la historia de su colegio? ¿De su localidad?

Continúa

Cont.

13. ¿Cuáles cree que son las condiciones que tiene el colegio que pueden permitir la creación o potenciación de sujetos políticos, críticos, autónomos, conocedores de su historia y capaces de transformar su realidad?
11. ¿Cuáles son las problemáticas de su barrio o de su localidad?
 ¿Han intentado generar acciones para transformar dichas problemáticas?
12. ¿Conocen de colectivos formados en el colegio? ¿De qué manera se formaron?
13. ¿Los docentes permiten que sus estudiantes establezcan una relación entre su presente y su futuro? ¿De qué forma?
14. ¿Cuál es su percepción de lo propio y lo ajeno?
15. ¿El colegio ha influido en la creación de dicha percepción? ¿De qué manera?
16. ¿Cuáles creen que son las condiciones que tiene el colegio que pueden permitir la creación o potenciación de sujetos políticos, críticos, autónomos, conocedores de su historia y capaces de transformar su realidad?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS PARA CADA COLEGIO

✓ Colegio Arborizadora Alta

1. El PEI señala: "Evaluar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permitan al sujeto reconocer en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los 'otros' y desde sí mismos" (p. 49). ¿Qué estrategias implementa usted en su clase?
2. El PEI señala que el deber del docente es "inculcar en los estudiantes el valor hacia los valores históricos y culturales de la nación, además del respeto a los símbolos patrios" (p. 41). ¿De qué manera lo hace en su clase?
3. El PEI señala: "(el estudiante tiene el derecho a) Participar directamente en las organizaciones estudiantiles e intervenir con voz y voto en consultas comunitarias y otros mecanismos de participación". ¿De qué forma en su clase usted estimula dicha participación?

✓ Colegio Arborizadora Alta

1. El PEI señala: "Evaluar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permitan al sujeto reconocer en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los 'otros' y desde sí mismos" (p. 49). ¿De qué manera se desarrolla ello?
2. El PEI señala que el deber del docente es "inculcar en los estudiantes el valor hacia los valores históricos y culturales de la nación, además del respeto a los símbolos patrios" (p. 41). ¿De qué manera se hace?
3. El PEI señala que el estudiante tiene el derecho a "Participar directamente en las organizaciones estudiantiles e intervenir con voz y voto en consultas comunitarias y otros mecanismos de participación". ¿Participan en dichos eventos? ¿De qué forma se estimula dicha participación?

Continúa

Cont.

✓ **Colegio María Mercedes Carranza**

1. ¿Cuáles son las ventajas del colegio al tener un énfasis en “gestores sociales y comunitarios”?
2. En el PEI se señala que la institución va a “Transformar las organizaciones espontáneas de los estudiantes en organizaciones sociales trascendentes” (p. 18). ¿De qué forma su clase contribuye a ello?
3. En el PEI se señala que el estudiante del colegio “Es una persona con gran sensibilidad social, esto le impide ser indiferente ante la realidad de su comunidad, están comprometidos con el medio ambiente, cuidan como un tesoro su colegio” (p. 20). ¿De qué forma contribuye a ello?
4. Según el PEI el colegio va a “Promover el desarrollo intelectual de forma rigurosa y científica, poniendo al estudiante en contacto con su realidad y desarrollando su pensamiento lógico, simbólico, creativo y tecnológico” (p. 22). ¿De qué forma su clase contribuye a ello?
5. El proyecto institucional llamado “Derechos humanos reflexión y acción” tiene como finalidad “Construir en los estudiantes del colegio María Mercedes Carranza un pensamiento crítico, que les permita analizar fenómenos sociales dentro y fuera de la institución mediante el estudio de los derechos humanos” (p. 46). ¿Qué opina de él?

✓ **Colegio María Mercedes Carranza**

1. ¿Qué ventajas tiene estudiar en un colegio con énfasis en gestores sociales y comunitarios?
2. ¿A qué proyecto institucional hacen parte? ¿Por qué escogieron ese específicamente?
3. En el PEI se señala que la institución va a “Transformar las organizaciones espontáneas de los estudiantes en organizaciones sociales trascendentes” (p. 18). ¿De qué forma se hace?
4. En el PEI se señala que el estudiante del colegio “Es una persona con gran sensibilidad social, esto le impide ser indiferente ante la realidad de su comunidad, están comprometidos con el medio ambiente, cuidan como un tesoro su colegio” (p. 20). ¿Considera que sí es el perfil del estudiante del colegio?
5. Según el PEI el colegio va a “Promover el desarrollo intelectual de forma rigurosa y científica, poniendo al estudiante en contacto con su realidad y desarrollando su pensamiento lógico, simbólico, creativo y tecnológico” (p. 22). ¿De qué forma los profesores contribuyen a ello?
6. El proyecto institucional llamado “Derechos humanos reflexión y acción” tiene como finalidad “Construir en los estudiantes del colegio María Mercedes Carranza un pensamiento crítico, que les permita analizar fenómenos sociales dentro y fuera de la institución mediante el estudio de los derechos humanos” (p. 46). ¿Qué opina de él?

GUÍA DE PREGUNTAS A PERSONEROS

1. ¿Cuántos años lleva estudiando en el colegio?
2. ¿Por qué lanzarse a la personería?
3. ¿Cuáles fueron sus principales propuestas?
4. ¿Cómo es el proceso de elección del personero en el colegio?
5. ¿Recibió algún tipo de preparación por parte de la docente de ciencias sociales? ¿Cuál?
6. ¿Hace parte de algún colectivo u organización juvenil dentro o fuera de la institución?
7. ¿Considera que el colegio permite y posibilita que sus estudiantes sean agentes de transformación tanto dentro como fuera de él?

Continúa

Cont.

- ✓ ¿Qué materias en específico lo permiten? ¿Por qué?
- 8. ¿Qué diferencia este colegio de otros?
- 9. ¿Conoce de colectivos formados en el colegio? ¿De qué manera se formaron?
- 10. ¿Considera que sus compañeros son conscientes de su realidad? ¿De qué forma lo son?
- 11. ¿De qué forma los docentes permiten que sus estudiantes establezcan una relación entre su presente y su futuro?
- 12. ¿Cuál es su percepción de lo propio y lo ajeno?
- 13. ¿De qué manera el colegio ha influido en la creación de dicha percepción?
- 14. ¿Cuáles cree que son las condiciones que tiene el colegio que pueden permitir la creación o potenciación de sujetos políticos, críticos, autónomos, conocedores de su historia y capaces de transformar su realidad?
- 15. ¿Conoce la historia de su colegio? ¿De su localidad?

PREGUNTAS ESPECÍFICAS PARA CADA COLEGIO

✓ Colegio Arborizadora Alta

- 1. ¿Conoce el PEI? ¿Qué es lo que más le llama la atención de él?
- 2. El PEI señala: “Evaluar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permitan al sujeto reconocer en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los ‘otros’ y desde sí mismos” (p. 49). ¿De qué manera se desarrolla ello?
- 3. El PEI señala que el deber del docente es “inculcar en los estudiantes el valor hacia los valores históricos y culturales de la nación, además del respeto a los símbolos patrios” (p. 41). ¿De qué manera se hace?
- 4. El PEI señala que el estudiante tiene el derecho a “Participar directamente en las organizaciones estudiantiles e intervenir con voz y voto en consultas comunitarias y otros mecanismos de participación”. ¿De qué forma se estimula dicha participación?

Continúa

Cont.

✓ **Colegio María Mercedes Carranza**

1. ¿Qué ventajas tiene estudiar en un colegio con énfasis en “gestores sociales y comunitarios”?
 2. ¿Conoce el PEI? ¿Qué es lo que más le llama la atención de él?
 3. En el PEI se señala que la institución va a “Transformar las organizaciones espontáneas de los estudiantes en organizaciones sociales trascendentes” (p. 18). ¿De qué forma se hace?
- ✓ ¿Cómo contribuye como personero a lograr dicho objetivo?
4. En el PEI se señala que el estudiante del colegio “Es una persona con gran sensibilidad social, esto le impide ser indiferente ante la realidad de su comunidad, están comprometidos con el medio ambiente, cuidan como un tesoro su colegio” (p. 20). ¿Considera que sí es el perfil del estudiante del colegio?
 5. Según el PEI el colegio va a “Promover el desarrollo intelectual de forma rigurosa y científica, poniendo al estudiante en contacto con su realidad y desarrollando su pensamiento lógico, simbólico, creativo y tecnológico” (p. 22). ¿De qué forma los profesores y usted contribuyen a ello?
 6. El proyecto institucional llamado “Derechos humanos reflexión y acción” tiene como finalidad “Construir en los estudiantes del colegio María Mercedes Carranza un pensamiento crítico, que les permita analizar fenómenos sociales dentro y fuera de la institución mediante el estudio de los derechos humanos” (p. 46). ¿Qué opina de él?
-

ANEXO 2. DATOS PARTICULARES

Colegio Arbozadora Alta

Docentes:

DOCENTE	PROFESIÓN	AÑOS TRABAJANDO EN EL COLEGIO
Prof. Lenguaje	Licenciada en Lengua Castellana e Inglés	13
Prof. Media Fortalecida	Bióloga	10
Prof. Educación Física	Licenciada en Educación Física	8
Prof. Física	Licenciado en Física	4
Prof. Filosofía	Licenciada en Ciencias Sociales	8
Prof. Ética	Licenciado en Pedagogía Reeducativa	3
Prof. Química	Licenciado en Química	2
Prof. Informática	Ingeniero de Sistemas	9

Estudiantes

ESTUDIANTE	AÑOS EN EL COLEGIO
Estudiante 1	3
Estudiante 2	3
Estudiante 3	3
Estudiante 4	3
Estudiante 5	3
Estudiante 6	3
Estudiante 7	3
Personera	9

Colegio María Mercedes Carranza

Docentes:

DOCENTE	PROFESIÓN	AÑOS TRABAJANDO EN EL COLEGIO
Prof. Química	Licenciado en Química	Enero 2014
Prof. Español	Licenciada en Humanidades	5
Prof. Artes	Licenciado en Bellas Artes	9
Prof. Informática	Licenciado en Diseño Tecnológico	8

Continúa

Cont.

Prof. Inglés	Licenciada en Español e Inglés	7
Prof. Media	Administradora de Empresas	5

Estudiantes

ESTUDIANTE	AÑOS EN EL COLEGIO
Estudiante 1	7
Estudiante 2	6
Estudiante 3	9
Estudiante 4	4
Estudiante 5	3
Personera	

ANEXO 3. TABULACIÓN DE INFORMACIÓN COLEGIO ARBORIZADORA ALTA

Tabla 3

Ámbito de análisis de lo individual

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
PEI	<p>“(El orientador tiene como función) proveer, orientar y comunicar a los docentes y a los directores de curso, información sobre necesidades e intereses de los estudiantes a fin de que el rendimiento de ellos sea más eficiente” (p. 39).</p> <p>“Desarrollar en los estudiantes del Colegio Arborizadora Alta IED, habilidades científicas, de emprendimiento e informática que favorezcan la inserción de los jóvenes al mundo académico y/o productivo” (p. 51).</p>	<p>“Potenciamos en estrecha relación con la familia la formación de seres humanos, mediante el fortalecimiento de las capacidades críticas, reflexivas, constructivas y participativas que contribuyan a la formación de sujetos con derechos y deberes; propendiendo a la autonomía y al liderazgo desde una orientación ética con un gran dominio en sus relaciones con el entorno y respeto por el medio ambiente” (p. 13).</p> <p>“(El estudiante tiene el derecho) a ser respetado en su integridad, dignidad, su libertad de conciencia, sus convicciones religiosas, políticas y morales” (p. 20).</p>
Entrevista a profesores	<p>Prof. Español: “El hecho de que nosotros no contemos con una buena instalación ha llevado a que sean los mismos chicos, a que ellos se pronuncien frente a la falta de recursos que tenemos aquí en el colegio; de una u otra forma, se ha permitido que ellos hagan sus foros, que hagan por ellos mismos tomas en el colegio para exigir como derecho que tienen una institución de calidad, a que ellos hagan ponencias de qué consideran sobre el problema de la educación”.</p>	<p>Prof. Español: “Yo dicto en inglés y con once y también dicto el seminario de investigación, entonces, pues yo pienso que para fortalecer las potencialidades personales, a través de las herramientas que uno les da, en el caso de investigación enseñándoles uno a través de los mismos ejercicios que uno ha hecho para sus investigaciones, aportándoles todo ese conocimiento que uno tiene, las estrategias, la manera como uno enfoca una investigación y en inglés a través de los proyectos de aula específicamente”.</p>

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Media Básica: “Hubo un chico, él no tenía para derechos de grado, él llegó a viernes y me dijo: ‘Profe, ayúdeme a hacer rellena’, y el sábado yo me vine y acá hicimos la rellena y él aprendió, pero como acá tenemos la disponibilidad del salón, y él vendió para conseguir lo que necesitaba, entonces son cosas que ellos ven y que puede solucionarles sus problemas del momento, entonces se presta para eso, pero es por la riqueza cultural”.</p>	<p>Prof. Español: “Es concientizar al alumno en que él es el constructor del propio aprendizaje, nadie aprende más que el que quiere aprender”.</p>
	<p>Prof. Ética: “Es más fácil cuando esos pocos pelaos lo buscan a uno para hablar aparte, entonces uno les habla y les trata de decir y dar ideas y abrir un poco el campo del pensamiento de ellos y que no se queden estancados y simplemente ellos necesitan muchas veces expresarse, entonces pues que hablen, ese mismo diálogo les ayuda a que ellos solucionen sus conflictos, aunque muchas veces ellos ya saben cuál es la solución, sino que necesitan que otro lo reafirme o escuchar puntos de vista de sus compañeros o de uno mismo, es la forma que ellos tienen, igual tienen la solución en las manos, sino que ellos mismos se cierran”.</p>	<p>Prof. Ed. Física: “Hay dos tipos de relaciones (con los estudiantes): uno los que copian ya la dinámica de la clase donde la autonomía es el eje fundamental, como te digo, entonces se vuelve una relación de mucha confianza, respeto y trabajo, pero está el otro mínimo del grupo de participantes que es el que está desfasado de las dinámicas, entonces entra a chocar mucho conmigo, precisamente por eso, porque ya no maneja su autonomía, sino debo estar encima de él diciéndole mire que no hizo eso, mire que no trabajó eso, hasta que coge el hilo; los cursos superiores, once, terminan en la buena dinámica conmigo porque hemos trabajado a lo largo de octavo, noveno y décimo y se ha asumido una dinámica de trabajo, de autoaprendizaje, entonces las relaciones son muy sanas”.</p>

Continúa

INDIVIDUAL		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Ética: “En el trabajo personal yo trato de sacarles tiempo a pocos, así no sea a muchos, los que más lo necesitan; es cuando yo aprovecho para acercármeles así sea unos pocos de cada curso para ayudarles a potenciar muchas cosas que ellos necesitan, y en las clases cuando hacemos nuestros debates con nuestros temas, desde lo ético que como te decía es una ventaja, con la ética es una ventaja que uno no se queda ahí como en unos contenidos, aunque muchos quisieran que uno dé ética filosófica, pero yo no me quedo ahí, aprovecho esos contenidos como para aterrizar en la misma realidad de los muchachos”.</p>	<p>Prof. Física: “O sea, ellos tienen muchos problemas en sus casas y ellos en el colegio vienen a otras cosas, como un sitio de escape, como de reunirse con los amigos, es un lugar donde sienten alguna libertad, entonces a estudiar como tal no les interesa, entonces pues uno termina haciendo en el salón, yo les digo por ejemplo, yo puedo enseñarles física o traerles unos títeres y es igual, a ellos no les interesa que yo venga a enseñarles física y uno termina mirando es a quién puede promover para evitar una persecución que se desata contra nosotros, porque si repruebas una equis cantidad que está por encima de lo pedido, pues te mandan memorandos, informes, te llaman del Cadel; en definitiva yo no estoy de acuerdo cómo es que se están manejando las cosas”.</p>
	<p>Prof. Ética: “Con ellos, en las pocas salidas que tenemos en las actividades en clase, si vemos alguna necesidad como curso tratar de que nos colaboremos, de que trabajemos, tratar esa parte como solidaria, de colaborarnos apoyarnos”.</p>	<p>Prof. Filosofía: “La autoevaluación al final de cada semestre se llama a cada uno y ellos le dicen a uno en qué fallan y en qué tienen aciertos, y en eso ellos son muy sinceros, y en la coevaluación ellos son muy sinceros, se reparten papelitos con los nombres de las otras personas y en eso ellos son más asertivos que uno. Yo creo que ellos son asertivos porque ellos se acompañan todo el día, entonces se conocen más”.</p>
	<p>Prof. Informática: “Digamos que la facilidad que me da la asignatura es que me da la opción de plantearles a ellos problemáticas que están en el día a día que ellos hacen, viven, y a partir de ello intentar generar un pensamiento en los estudiantes que les permita solucionar sus problemas”.</p>	<p>Prof. Filosofía: “Yo creo que es a través de la reflexión, la filosofía es la reflexión, ¿no?, entonces se les hace reflexionar sobre su propia vida”.</p>

Continúa

Cont.

	INDIVIDUAL	
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES

Entrevista a profesores

Prof. Ética: “Yo les formulo muchas preguntas, de los temas éticos surgen muchas preguntas, entonces dentro de ese trabajo ellos mismos hablan o a veces lo buscan a uno para contarle cosas o a veces en las mismas clases o en los cuadernos, lo que ellos escriben uno deduce y también le dicen a uno directamente”.

Prof. Ética: “A mí me gusta trabajar mucho con el orientador, cuando vemos casos o alguna temática y tratamos de sentarnos y hacer debate y abrir la mente frente a algunas cosas, ellos son muy reacios frente a la política o a la participación, no les gusta hablar de eso, les da pereza, ¿sí?, cogemos a los muchachos que medio así tienen incentivo de ser líderes. Acá se tienen los jaibanás, son como los representantes de curso, entonces tratamos de que ellos lideren, que estén metidos en el consejo académico, consejo estudiantil, la personera está en la jugada, que se comunique con los líderes de las organizaciones estudiantiles, que tengan ese contacto, entonces acá vienen y hablan con ellos, entonces no se queda en solo ese, ellos se organizan, ellos dicen que quieren hacer un encuentro con los jaibanás del colegio, y nosotros decimos miren, hagan lo que tienen que hacer, que saquen los permisos, eso hace que ellos solitos empiecen”.

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores		Prof. Informática: “El sistema de evaluación debe ser un sistema no calificativo sino que permita que los estudiantes avancen en su proceso cognitivo; sin embargo, el que se nos quite la oportunidad del manejo de la evaluación ha redundado en que los estudiantes visualicen la evaluación como que deben pasar y pasan sin en el menor esfuerzo”.
Entrevista a personero		No, porque le impiden (el colegio) hacer muchas cosas a uno, y supuestamente tiene que ser lo que está en el manual de convivencia, solo como uno viste y uno se maquilla y cosas así”.
Grupo Focal		Estudiante 1: “Pues uno se distrae, uno en la casa se aburre, mientras que acá al menos uno aprende, hace alguna bobada”. Estudiante 4. “El colegio no lo permite porque no da tiempo para nada, acá uno estudia jornada continua dos días a la semana”. Estudiante 1. “Los profesores no les importa lo que le pasa a uno”.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4

Ámbito de análisis de lo colectivo

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	COLECTIVO	
	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO/ TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES
PEI	<p>“Formo equipos para estudiar y jugar, nunca para dañar o molestar” (p. 16).</p> <p>“(El estudiante tiene el derecho a) participar activamente en actos cívicos y culturales” (p. 21).</p> <p>“(El estudiante tiene el derecho a) participar directamente en las organizaciones estudiantiles e intervenir con voz y voto en consultas comunitarias y otros mecanismos de participación” (p. 21.)</p> <p>“(El estudiante tiene el deber de) realizar todas las acciones necesarias para contribuir con su desarrollo personal, familiar y comunitario” (p. 19).</p> <p>“(El estudiante tiene el derecho a) participar activa y democráticamente en la elección, conformación y funcionamiento del gobierno escolar” (p. 20).</p> <p>“(El estudiante tiene el deber de) reconocer las diferentes organizaciones estudiantiles como mecanismos válidos de participación democrática” (p. 21).</p> <p>(El estudiante tiene el deber de) “Respetar, tiempos y actividades que posibilitan el desarrollo armónico de todos los miembros de la comunidad” (p. 21).</p> <p>(frente al ciclo educativo) “lo cual significa constituir colectivos escolares desde donde los estudiantes construyan identidad y tengan voz y voto: es hacer de la escuela el tiempo de la vida y es propiciar condiciones para que los estudiantes definan sus propias rutas con la ayuda de los maestros y maestras” (p. 45).</p>	<p>“Trataré a los demás con el amor, respeto y consideración que yo espero ellos me den a mí, dar para recibir y de igual manera evitaré juzgar a los demás, respetando la privacidad de cada persona” (p. 13).</p> <p>“No hay necesidad de agredirnos física ni verbalmente. Para recibir el respeto adecuado, miremos al otro como un ser humano digno”.</p> <p>“Evaluar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha de acompañarse de estrategias participativas de coevaluación y autoevaluación que permitan al sujeto reconocer en sus acciones motrices, emocionales e intelectuales bajo un nivel de idoneidad desde la mirada de los ‘otros’ y desde sí mismos” (p. 49).</p>
	<p>Prof. Español: “Siempre he pensado que la adquisición de conocimiento se da a través de la interacción con los otros y en esa medida siempre trabajo de forma cooperativa, o sea, en grupos, mesas de trabajo, o sea mis clases nunca están en filas, siempre en grupos”.</p> <p>Prof. Español: “Por ejemplo, en una producción textual no siempre es el maestro quien evalúa, sino que sean los compañeros, los otros lectores válidos y le digan: no, mira, aquí estás fallando, y que vean que solo es el maestro su lector o su receptor y es una forma de evaluarse, y no siempre será con nota, hay una forma de evaluar que no necesariamente”.</p>	<p>Prof. Español: “Cuando trabaja en equipos de trabajo, cuando trabaja con esos proyectos, lo que busca uno es que ellos lideren ese trabajo, que ellos tengan la capacidad de decidir y de darse funciones, darse roles, porque uno en la sociedad y fuera de la escuela va a ocupar unos roles, entonces, es como incentivar a que ellos tomen posición de esos roles y darles esa capacidad de decisión que ellos pueden tomar, que empiecen a liderar sin que sea el maestro mismo el que les esté imponiendo que hay que hacer, que ellos tomen la iniciativa por ellos mismos, es una forma de que ellos aprendan a tomar esas formas ideales de decisión”.</p>
		<p>Prof. Media Básica: “Yo llegaba y que ¡ay!, no peleé por 200 pesos, y el niño con rabia me decía, “es que son los míos, es lo único que tengo”, entonces uno empieza a ver la realidad que están viviendo es otra, acá se comen todo y si sobra algo, la recogen y se la llevan a la casa, a los hermanitos, entonces, creo que todo eso permite que el colegio pueda avanzar, además que hay muy buenos profesores, en la mañana la mayoría tienen maestría, son gente seria, que les gusta hacer cosas con los estudiantes, comprometida, y en la tarde son jóvenes y se están educando y están cogiendo el hilo a lo que hacemos”.</p>

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	COLECTIVO	
	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO / TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Media Básica: “Pienso que la clase es la que ha permitido eso, el hecho de ser yo de biología ha permitido una relación más cercana con ellos, hemos hecho acá huerta escolar, lombricultivo, las huertas que hay, cuando yo llegué había era peladeros, no había plantas y con otras profes de ciencias, la profe Cielo, hemos impulsado eso y ya podemos ver maticas, en mi salón hay planticas, hay hierbas aromáticas, entonces les duele el estómago y van allá hacemos aromáticas, pienso que es la clase que permite relajarse”.</p> <p>Prof. Ed. Física: “Yo manejo un proyecto que se llama Wiwanacui, es un término quechua que traduce conviviendo, casi toda la dinámica de mis clases en los cursos superiores es el trabajo en grupo, entonces desde ahí la solución asertiva de todo tipo de conflictos es como la línea base de la propuesta de mi área, entonces la investigación hace parte fundamental de reconocer y abordar sus propias necesidades, del trabajo en equipo, de reconocer al otro, es prácticamente la dinámica que llevo en clase”.</p> <p>Prof. Física: “Los trabajos que hacemos de práctica de laboratorio procuro que sean a nivel colectivo y pues la forma de incentivarlo como tal está en la forma de evaluación y es porque hay un proceso de coevaluación en donde son los mismos compañeros con quienes ellos han trabajado, desde que inicia la práctica hasta que entregan el informe, los chicos están evaluándose y evaluando al otro”.</p> <p>Prof. Ética: “Nosotros hemos trabajado proyectos con artes, hemos hecho proyectos de sexualidad con artes, también en humanidades ha trabajado con artes y danzas, como entre todos los profesores y áreas, y que los muchachos no vean como todo en una sola área, es una forma de motivar a esos grupos artísticos, llegan invitaciones y tratamos de decir, pues vayan, vayan, últimamente no se han podido sacar grupos así grandes a salidas pedagógicas, pero sí pequeños grupos que participan dentro de los proyectos”.</p> <p>Prof. Química: “El desarrollo individual es el resultado del desarrollo que se va adquiriendo a través del tiempo, entonces, desde el punto de vista de las clases siempre se tienen que ver el trabajo colaborativo, donde uno tiene que interactuar con el otro, ya sea en forma de ayuda, compañerismo”.</p> <p>Prof. Química: “No siempre todos quieren transformar sus realidades, muchas veces la necesidad de la transformación nace cuando estamos interactuando, simplemente tal vez es el resultado de la interacción con los docentes que nace la necesidad de cambiar la realidad”.</p>	<p>Prof. Español: “Los proyectos de aula generalmente son por negociación, se llega a una concertación, la idea es que ellos busquen un tema de interés, pueden salir muchos temas de interés, entonces ellos democráticamente escogen dentro de esa rama cuál es el que más les llama, de esa manera el plan de estudios se ciñe más bien al proyecto de aula, se hace esa etapa de negociación, con ellos mismos se hace la planeación de lo que se debería ver y cómo se vería dentro del proyecto que a ellos les llama la atención, entonces por ejemplo hace unos años se trabajó aquí el de culturas urbanas, porque a los chicos les llamaba la atención trabajar todo eso de culturas urbanas y dentro de ese interés que a ellos les da era cómo ellos podían trabajar la argumentación, cómo podían hacer artículos de opinión, cómo ellos podían hacer entrevistas, cómo hacían sus escritos, cómo se invitaba a personas que trabajaran el tema de culturas urbanas, se leían proyectos e investigaciones que han surgido en torno a ese tema, entonces era que ellos se empaparan y que ellos construyeran sus propios textos, pero eso les acarreó actividades de seis meses que se planearon con ellos”.</p> <p>Prof. Media Básica: “Cuando yo llegué no conocía por acá, entonces él empezó, él sí conocía por acá, era habitante de la zona, era el docente de sociales, empezó a que camináramos, a que conociéramos, empezamos a caminar por el barrio, llegábamos a las casas, tomábamos tinto, a veces visitábamos de uno a otro, así estudiantes que sabíamos que no habían venido, íbamos a ver por qué no habían vuelto, hacíamos esa labor de reconocimiento del entorno, de ahí surgió un proyecto que tenemos aquí que se llama Argonautas peripatéticos y locos, y ahorita estamos con Sergio, él es de sociales, ¿y el objetivo cuál es?, es caminar y conocer, tenemos cuarenta estudiantes, entonces vamos, caminamos, los mismos estudiantes nos muestran la localidad, hemos visitado esta localidad, otras localidades, diferentes colegios, y en eso se hacen charlas informales, ellos nos van contando su situación, de ahí ha salido la evaluación del contexto, hemos hecho desde nosotros salidas con los profesores, llevándolos a hacer ese recorrido, conocer toda la parte de Cazucá, La Isla, La Laguna, Potosí, Quiba y las diferentes entidades que trabajan aquí con los chicos, Idiprom, rehabilitación, ISPA”.</p>

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	COLECTIVO	
	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO/ TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Informática: “La asignatura me da muchas facilidades; uno de los ejes transversales de mi asignatura es el trabajo colaborativo, entonces ellos, a raíz de ciertas herramientas tecnológicas, tienen que generar trabajos en conjunto y trabajar en conjunto”.</p>	<p>Prof. Media Básica “El compartir un alimento permite que uno cree otros lazos, cuando uno comparte un alimento uno se cuenta muchas cosas, digamos cómo hace la mamá, cómo lo hace la abuelita, cuentos, temas del novio, del embarazo, de la planificación y surgen ahí muchas charlas con ellos y eso permite que haya como un grado de confianza entre ellos”.</p> <p>Prof. Media Básica: “Hay otros chicos y con ellos tenemos la marcha del pan, a principio de año aportan panela, aportan harina de trigo, cuando hay mucha lluvia se hace tintico y a veces no solo es para el que está conmigo sino quien siente el olor va entrando”.</p> <p>Prof. Media Básica “Creamos “Averígüelo y hágalo”, ese era el concurso, ellos entrevistaban al abuelito, a la abuelita, a los familiares, aprendían a hacer un postre y venían y nos lo enseñaban a todos, y así fue que empezamos, nos dimos cuenta que hasta los más mamones, los más cansones y los más vagos entraban a clase (...) Todo esto qué permite, que a mí no me capen clase, todos llegan al salón así haya que trapear, lavar estufa, lavar losa, ellos llegan todos ahí. Sí hay chicos que hay que controlar que no jueguen con los cuchillos, pero de igual forma ellos están en la jugada, tengo fotos de los más cansones haciendo cosas, trabajando, hay casos de chicos que han vuelto aquí a agradecer y dicen: ‘Mire, profe, por usted yo no me perdí en la droga’, eso los hace pensar que ellos pueden hacer cosas útiles”.</p> <p>Prof. Ed. Física: “Ahorita estamos trabajando en los grados pequeños, yo hablo en los grados pequeños porque trabajo en octavo, con un tema específico de la educación física que se llama capacidades coordinativas, entonces ellos tienen que investigar qué es eso de las capacidades coordinativas. Yo siempre planteo un objetivo al inicio de la clase y todo el periodo se va a desarrollar a lo largo de esas capacidades, entonces ellos clase a clase van proponiendo actividades que han investigado, que les permite desarrollar esas capacidades coordinativas y las hacen con el otro, ‘mire que yo trabajé esto, investigué lo otro’, y lo presentan. Ya en los grados décimo y once las dinámicas son de trabajo en equipo, investigue, cree y proponga y ponga en escena, siempre está el trabajo, de mi responsabilidad depende que todo salga adelante”.</p>
		<p>PERCEPCIÓN DE LO PROPIO Y LO AJENO</p>

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	COLECTIVO	
	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO / TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES
Entrevista a profesores		<p>Prof. Ed. Física: “Hay una actividad específica en grado once que es campamento, en la cual tratamos de consolidar todos estos valores y estas habilidades convivenciales y sociales en el campamento. Acampamos acá porque no hay plata para salir, pero acampamos acá, es una pequeña realidad de cómo si yo no trabajo mi patrulla no sale adelante, estamos en esa dinámica, el trabajo en equipo contribuye notablemente a eso”.</p>
		<p>“Empezamos con una campaña de reciclaje y nadie, si ellos no ponen de su parte, cómo yo me voy a saturar yo sola”.</p>
Entrevista a personero	<p>Estudiante 5. “Las materias son siempre lo mismo, ella pone una actividad, uno la hace y ya, pero que nos pongan a dialogar entre nosotros, no”.</p>	<p>Estudiante 5. “No hacemos recolectas, porque nadie va a dar”.</p> <p>Estudiante 7. “Todos nos encargamos de recoger tapas y una profesora tiene una fundación y por cada mil tapas le regalan una quimioterapia a una niña”.</p>
Grupo Focal		<p>Frente a la toma</p> <p>Estudiante 6. “Nosotros llegamos acá y eran los de once e hicieron la toma allá arriba y no dejaron entrar hasta que vinieran los de la alcaldía a arreglar las cosas, entonces duraron como una semana. Lo organizó el personero”.</p> <p>Estudiante 7. “Sí me quedé, porque era muy chévere, había mucha gente, venir a apoyar el colegio, veníamos a las 6, ayudábamos a hacer el desayuno”.</p> <p>Estudiante 1. “Yo no ayudé porque eso no iba a servir para nada, venir a aguantar frío para saber que eso no serviría para nada”.</p> <p>Estudiante 5. “Yo los apoyé y venía a cocinar y me parecía justo lo que hacían, porque ¿qué hacen entonces con la plata de los impuestos?”</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 5

Ámbito de análisis de la utopía

		UTOPIA	
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE		ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

PEI

“El hombre es un ser racional y sensitivo en proceso de desarrollo, con potencialidades para proyectarse y ser protagonista a nivel histórico, cultural, espiritual, social, económico y político” (p. 14).

“[El deber del docente es] inculcar en los estudiantes el valor hacia los valores históricos y culturales de la nación, además del respeto a los símbolos patrios” (p. 41).

Prof. Español: “[El sistema de evaluación] pues depende o sea como uno asuma la evaluación, porque si lo toma uno por el lado meramente sumativo, pues es solamente mirar resultados, pero si uno lo mira como un proceso, como algo formativo, pues eso mismo le va dando a uno pautas para ir identificando ritmos de aprendizajes, ir mirando estrategias, hasta dónde llegan los chicos e ir planteando alternativas e ir rescatando esas realidades que tienen los chicos”.

Entrevista profesores

Prof. Español: “Es también la manera como uno los oriente, en que no solo por uno vivir en una localidad marginada, en cierta forma, el conocimiento tenga esa misma estratificación, o sea, es incentivar que en la medida en que ellos se formen, se capaciten, pueden contribuir a que hagan esa transformación y de hecho los mismos proyectos que ellos desarrollan es mirar cómo pueden hacer algo para cambiar esa situación en la que viven, así sea solo con su familia, su grupo de amigos, su barrio, pero es que es mirar desde dónde ellos pueden aportar para que esa realidad cambie”.

Prof. Español: “Ese es el ideal [formar sujetos políticos] que se plantea tanto en los lineamientos como en las políticas educativas, pero sí es complicado, lo que uno trata de incentivar es que ellos por lo menos sienten una posición desde lo que hacen, desde lo que ven, desde su misma realidad ellos traten de pronunciarse frente a eso, frente a lo que leen, frente a lo que escriben, frente a lo que ven en televisión, como que ellos empiecen a formar su propio criterio, pero no, no es fácil llevarlos a eso, digamos que ese es el ideal, pero a veces es duro que ellos tomen conciencia de esa posición política que tiene todo ser humano”.

Continúa

Cont.

UTOPIÍA		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Prof. Español: “Hay proyectos que han permitido que conozcamos las raíces de aquí de la localidad, mirar la cuestión indígena porque esto fue habitado por indígenas, entonces esos proyectos han llevado a que se confronte esa realidad y esa historia, sí se han hecho proyectos desde manguare, desde los proyectos transversales”.

Prof. Media Básica: “Hay diferentes lugares para que ellos conozcan las diferentes realidades de los estudiantes, cómo viven, cómo están los servicios públicos, sus calles, por qué llegan aquí de tal o cual manera, uno a veces llega acá nuevo y empieza a mirar de tal y cual manera, si se bañó, si huele a feo, pero no sabe si ese niño está enfermo o no, con quién vive, hay muchos niños que viven solos en arriendo, entonces la idea era que los profesores se concientizaran de la realidad de los estudiantes para que nuestro trabajo fuera más humano y hubiera un acercamiento con los estudiantes”.

Entrevista profesores

Prof. Ed. Física: “De pronto desde el aspecto político hace falta trabajar eso, ellos no ven, son muy del momento, por ejemplo no ven noticias, no toman partido, no asumen una posición política, porque las noticias no hacen parte de su vida, pero el trabajo en equipo permite que tú des y ayudes a construir lo que podría ser una sociedad en particular. Esa es la forma, el trabajo en equipo es fundamental y la investigación, al menos que conozcan para dónde van, al menos en el área de educación física, creo que hace parte de ayudar a construir el sujeto autónomo e independiente”.

Prof. Física: “Yo sí saco es más bien los espacios de mis clases para hacer una concientización a los chicos sobre la posibilidad de acceder a la universidad, de cómo se entra, ellos a veces no saben ni que existe la universidad pública, ellos no saben, entonces uno se sorprende, yo intento explicarles, fomentarles. Yo inclusive el año pasado los lleve a la Universidad Nacional, yo estaba haciendo mi maestría allá y los llevé, inclusive a raíz de eso hay chicos estudiando allá, pues como mi incidencia, es algo como personal, manejando un bajo perfil”.

Continúa

UTOPIÍA		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Entrevista profesores

Prof. Física: “Yo creo que no, para ellos venir al colegio es un escape, es un paréntesis que hacen en su vida, si hablamos de la mayoría. Yo he hablado con ellos sobre lo importante que es transformar, yo he visto que la respuesta es negativa”.

Prof. Física: “Les hablo sobre la participación política, sobre elegir bien, sobre lo importante que es documentarse, de no creer solo lo que dicen los medios, de hacer ellos mismos sus propias investigaciones, que sean ellos mismos que indaguen sobre su pasado, sobre lo que está pasando en la actualidad”.

Prof. Física: “Yo pensaría que más que condiciones [surgimiento de sujetos sociales], son recursos y son los recursos humanos, porque sí, se ha logrado de pronto cambiar de alguna manera la forma de pensar, pero ellos no se atreven, pero de alguna manera se ha cambiado la forma de pensar, realmente es eso, los profes hacen eso”.

Prof. Filosofía: “Pues a veces como las condiciones del colegio no son buenas, ellos critican mucho eso, surgieron en un momento dado líderes para mejorar eso y llegaron a tomar el colegio y pidieron a la Secretaría de Educación que mejorara las condiciones del colegio”.

Prof. Ética: “Yo hablo con ellos en clase y tienen muchos sueños, muchas cosas, muchas metas por alcanzar, pero está la otra parte de la voluntad y el hacer; pero sí, todos ellos quieren transformar sus realidades y uno dialogando se encuentra con muchachos que están en otro mundo totalmente diferente, son niños que están en formación musical, deportiva, artística, hacen muchas cosas extracurriculares, muchas cosas que uno desconoce, pelaos que están en otros grupos, que están en la oce, muchos pelaos líderes, pero uno como profesor está en muchas cosas, pero aquí de pronto dentro del colegio muy poco, acá poco se muestra”.

Prof. Ética: “Nosotros por ejemplo manejamos el proyecto Argonautas peripatéticos, es un proyecto que ayuda por medio de la cartografía social. Nosotros manejamos cartografía social con ellos para que conozcan la localidad, todo lo cercano, llevamos a los compañeros profesores, para que reconozcan cómo es que viven los niños, que ellos vean el contexto de los estudiantes, vamos a Caracolí y todo esto. Y en mi clase que reconozcan la historia local, y en ciencias sociales manejan ya la historia nacional”.

Continúa

Cont.

	UTOPIA	
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Prof. Informática: “Algunos sí, yo creo que todos quieren, pero es que algunos visualizan que es que no se puede, y tienen el concepto errado de que no se puede y que la realidad en la que están deben estar porque ahí están, porque ahí surgieron, algunos otros tienen la intención de cambiar la realidad y trabajan para cambiarla”.

Entrevista profesores

Prof. Informática: “El hecho de que ellos vean que nosotros como docentes definimos un rol o una postura política, vamos a una marcha, somos críticos de lo que pasa día a día en el colegio, y lo otro es generando espacios de participación entre ellos mismos, algunas cosas que se hacen en la dirección de curso sean cosas de debate, sean cosas de participación, no solo que el director de curso dijo y ya, sino que tomen decisiones y asignándoles roles de participación y liderazgo”.

Estudiante 1. “No sé, siempre dicen hagan esto, pero nunca nos dicen por qué”.

Estudiante 1. “Elegimos un personero, pero él toma las decisiones, no nos consulta. Uno elige por promesas. Hasta el momento no ha hecho nada”.

Estudiante 6. “Para qué se hacen movilizaciones o algo de eso si de igual manera no pasa nada, porque la misma gente, en el caso de la limpieza es quien da los nombres, a los de la limpieza les dará igual si se hace o no se hace algo”.

Estudiante 6. “No, yo no, el barrio siempre va a seguir igual”.

Grupo focal

Estudiante 1. “Uno no puede cambiar eso, son cosas que ya quedan por siempre”.

Estudiante 6. “Lo puede soñar uno [frente a transformar realidades], pero la realidad es otra”.

Estudiante 1. “Eso nunca va a pasar, a uno le gustaría [cambiar la realidad], uno va tener hijos y no le gustaría que vivieran detrás de una manada de [...]”.

Estudiante 1. “En el colegio siempre nos están diciendo que uno puede cambiar. Pero uno mismo se da cuenta con la sociedad, la gente necesita plata, los que no tienen trabajo venden droga y mientras el mismo gobierno no dé trabajo, la gente va a vender droga y los chinos se van a volver drogadictos y empiezan a robar”.

Continúa

Cont.

		UTOPIA	
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO	
Grupo focal	Estudiante 1. “Uno si ve posible que puede hacer las, cosas las hace, pero qué va a intentar hacer cosas que a la gente no le va importar, uno hace lo que uno pueda, pero uno qué va a hacer por los demás porque si ellos no quieren uno qué se va a meter ahí”.		
Entrevista a personero	“No, uno les dice que vean la infraestructura, pero la rectora no les muestra nada, ¿sí?, y, por ejemplo, para el preicfes no van a dar nada, y dicen: ‘Lina, usted que es la personera’, y eso me fastidia, ¿sí?, pa’ qué, si no colaboran”.	(frente a colectivos formados) “No, por ahí la oce creo, no me acuerdo, no”.	
	“Solo se queda en el papel, el manual de convivencia lo hacen ellos, no nosotros”.		
	“Ello sí lo pudieron hacer, ¿sí?, pero yo para qué me ponga a armar eso y a echarme a la rectora encima, si los mismos estudiantes ni siquiera quieren concientizarse. El año pasado se pudo hacer porque estaba Pita y la mayoría de los estudiantes de once lo apoyaban y pensaban en eso; pero, ¿y el resto de estudiantes? Solo por faltar a clase.		

Tabla 6

Ámbito de análisis de proyecto

PROYECTO				
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	RECONOCIMIENTO DE OPCIONES	RELACIÓN MICRO Y MACRO	RELACIÓN PRESENTE Y FUTURO	VOLUNTAD COLECTIVA COMO NECESIDAD
PEI	<p>Prof. Media Básica: “Mi idea no solo es que hagan alimentos, ellos ven química, bioquímica, esto ya está bien posicionado, ellos ven microbiología, química ambiental, seminario de investigación, a parte de su química normal. Esto hace que tengan una visión más grande para entrar a cualquier rama de la ciencia y también en el seminario de investigación a cualquiera de las de sociales, ellos están investigando cómo la alimentación se da acá, inclusive hoy tenemos una reunión para ver qué tema vamos a aplicar. Yo voy a estar monitoreando y es básicamente cómo es la alimentación de los adolescentes acá en el colegio. Vamos a analizar lo que comen en casa, lo que pueden obtener acá, qué valor nutritivo, si están cubriendo sus necesidades nutricionales, y eso es con los chicos, aplicando encuestas, evaluando, eso es de lo parte que les enseña para sociales, informática y tecnología, eso les abre muchos campos y lo que yo les digo es que si no van a elegir nada por el lado de la alimentación, no se preocupen, debemos lograr es que todo mundo los ame y que en la vida todo mundo los va a querer porque la cocina es lo primero que se roba el corazón de los demás”.</p>			
Entrevista a profesores		<p>Prof. Español: “De una u otra forma, la idea de la escuela es que lo que se aprende en la escuela no solo se quede en la escuela, sino que la escuela es una parte de esa realidad en la que ellos viven, uno educa para vivir en esa realidad, para vivir fuera de la escuela, entonces es a través de su trabajo que ellos vean esa necesidad. Por ejemplo la lectura y la escritura que es en este caso lo que yo manejo, no es importante solamente para presentar un trabajo sino porque vivimos en un mundo letrado, siempre vamos a necesitar de estas herramientas”.</p> <p>Prof. Ed. Física: “El problema aquí es que las realidades de ellos se cierran aquí abajo en Candelaria. Ellos no salen de acá, a veces no ven más allá de Arboleda Alta, que la quieran transformar sí, pero no se dan la oportunidad de ver otras realidades, como aquí cercano la Universidad Distrital, pero no hay tanto furor en universidades y eso, entonces ellos no ven la universidad como una alternativa de vida, su realidad es estudiar en el instituto que queda aquí, en el Sena, entonces la transformación es muy cerrada en su contexto. Nosotros varios maestros hemos apostado a sacarlos, a llevarlos a otras cosas, pero es muy difícil, por eso que te digo, porque para ellos su ciudad, su país, su continente es Arboleda Alta, es allí donde quieren impactar un poco”.</p> <p>Prof. Ed. Física: “Obviamente es el resultado de la política de evaluación, hay que hacer una transformación de una realidad macro para poder impactar lo micro”.</p>	<p>Prof. Química: “Yo siempre les digo, lo que están haciendo ahora, lo que están haciendo ahora, es lo que les va a garantizar un espacio en la sociedad, la construcción de un espacio de vida de forma adecuada, pero me parece que a ellos hay que inculcarles siempre que aprender es una ganancia hacia el futuro”.</p>	

Continúa

Cont.

PROYECTO				
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	RECONOCIMIENTO DE OPCIONES	RELACIÓN MICRO Y MACRO	RELACIÓN PRESENTE Y FUTURO	VOLUNTAD COLECTIVA COMO NECESIDAD
Entrevista a profesores		<p>Prof. Física: “Los estimulo a que así sean de Ciudad Bolívar no deben quedarse cruzados, y uno trata de hacerles esas charlas y que ellos no se queden solo acá en lo pequeño, sino que piensen en cosas grandes, en ir a la universidad”.</p> <p>Prof. Ed. Física: “Todo este aparato maquinaria ha obligado al estudiante a que sea muy inmediatista, que todo le llegue muy fácil. El pensamiento implica descubrir, significa leer, indagar y eso da pereza, porque está todo lo que el consumo propone, juegue Xbox, maquíllese más bien. Te ponen cosas que para ti son muy fáciles y te agradan, cuando te dicen tienes que esforzarte para hacer las cosas, dices ‘no, ya, toda la realidad me la han puesto como que la debo pasar chévere’. Creo que es un problema de las mismas políticas y en esas mismas políticas está la descomposición social en la que vivimos, porque aquí las familias son disfuncionales o las que están conformadas, producto de las mismas condiciones laborales que da el Estado, entonces, no es que esto esté perdido, ahí vamos en la lucha, que se verá reflejada en mucho tiempo”.</p>		
Entrevista a personero				“No, a mí no me gusta eso [pertenecer a alguna organización], es como ir allá y no le sirve a uno, no me interesan esas cosas, prefiero estar en mi casa”.
Grupo focal				

Nota. Elaboración propia.

ANEXO 4: TABULACIÓN DE INFORMACIÓN COLEGIO MARÍA MERCEDES CARRANZA

Tabla 7

Ámbito de análisis de lo individual

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
PEI	Semillero Gestores Sociales CMMC: "Formar jóvenes gestores sociales con capacidad de liderazgo para actoría social, identificación y análisis crítico en contextos sociales que ordenan sus relaciones y los valores subyacentes, para transformar generando soluciones a necesidades sociales" (p. 47).	
Entrevista a profesores	Prof. Química: "Inicialmente desde mi asignatura como tal se plantea una temática como tal, y se empiezan a hacer preguntas iniciales y de esas preguntas iniciales abstraen uno las necesidades que tienen los estudiantes, sobre la base del área que yo manejo".	Prof. Química: "Algunos de ellos se acercan a preguntarme cosas, más que todos los que están terminando ya grado once, 'entonces, profe, usted qué me sugeriría estudiar', entonces yo les ofrezco muchas opciones, pues porque uno ya ha tenido muchas experiencias en su vida personal, de ver que algunas sí, otras no".
	Prof. Química: "En qué más estoy en desacuerdo, en que a pesar de tener algunos recursos en la institución no se pueden utilizar porque están averiados, uno podría utilizar más recursos y no podría, los estudiantes no tienen conceptos para trabajar al nivel al que yo quisiera con ellos y la intensidad horaria que yo manejo es muy corta para generar procesos de evaluación con mayor profundidad".	Prof. Química: "Para su vida cotidiana, en el aula abarcamos situaciones que van en la vida cotidiana, el manejo de sustancias peligrosas, como ese tipo de cosas. Pues desde ahí uno fomenta eso, aunque es muy difícil, porque algunos de ellos vienen a estudiar por obligación, algunos quieren trabajar y es complicado, porque desde áreas como matemáticas, química, convencer al estudiante que tiene que transformar sus realidades es difícil".

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Artes: “Yo hago una observación atenta de los sujetos que tengo frente a mí y dialogo con ellos. Hay una caracterización que se hace en la institución que permite tener una mirada más completa de los estudiantes que tenemos y la mirada que uno tiene en las clases, uno va identificando”.</p>	<p>Prof. Español: “Yo creo que la base de ello es empezarse a reconocer a sí mismo y quererse, es una primicia que siempre he manejado, basada en la autoestima y motivación. El estudiante que se quiere es un estudiante que quiere lo mejor para él independientemente de las condiciones adversas del territorio, ellos desde que conserven una motivación alta y una autoestima, es difícil que caigan en el tipo de cosas que la sociedad está brindando”.</p>
	<p>Prof. Artes: “Precisamente, mi clase es la que permite que haya un encuentro para que el joven se aparte de la clase magistral y que tenga la posibilidad de encuentro con el otro y de hacer un trabajo más espontáneo, que tenga la posibilidad justamente de resolver problemas y tratar de reconocer quién es”.</p>	<p>Prof. Español: “Como te digo, intento siempre elevarles la autoestima. Simplemente ellos adquieren cierto grado de acercamiento a uno y uno conoce ciertas cosas en la vida de ellos”.</p>
	<p>Prof. Artes: “Mi alto nivel de empatía es justamente porque yo ofrezco la mayor cantidad de oportunidades, yo procuro que un estudiante no produzca por producir, sino que trate de conectarse con lo que está haciendo, y si la primera vez no le resultó que lo vuelva intentar, si esa segunda vez no resultó, intentamos por otro camino, pero para eso necesito que el estudiante esté dispuesto a [...] si el estudiante no está dispuesto, si el estudiante no quiere esa dinámica, es muy difícil que se pueda colaborarle a él”.</p>	<p>Prof. Español: “Dentro de la parte del currículo, hay cosas que acercan a la parte de competencias ciudadanas, ser competentes frente a cualquier medio en el que estén. La idea es formarlos en ambientes competentes, que se formen muy bien”.</p>
	<p>Prof. Informática: “Desde el desarrollo de la autonomía, desde el uso de las TIC en mi área”.</p>	<p>Prof. Informática: “En mi clase lo fomento mostrándoles la cotidianidad. Yo los incentivo para que continúen su formación académica para que sean competitivos”.</p>

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	INDIVIDUAL	
	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Inglés: “En las clases uno reconoce las necesidades, cuando uno se los encuentra por ejemplo en el tiempo libre y charla con ellos, cuando se les pide los trabajos, cuando uno se da cuenta de que no traen los materiales o que presentan una actitud como de tristeza o que algo le pasa, entonces uno charla con ellos y se da cuenta de que algo está pasando”.</p>	<p>Prof. Inglés: Frente al proceso de evaluación “Es un proceso, es constante, no es solo una nota, en mis clases se va teniendo en cuenta la parte cognitiva, la parte emocional, actitudinal, no solo se está evaluando el conocimiento, sino además lo que es en sí la persona como ser social”.</p>
	<p>Prof. Media Básica: “En las clases tratamos de mirar por grupitos, en la medida que ellos vayan desarrollando sus actividades, no hacemos pública la información dentro del mismo salón de clase, sino que ellos tienen un acercamiento con el mismo docente y empezamos a hacer como un diálogo reflexivo. En algunos casos los estudiantes exteriorizan miedos, temores, eso permite que sea un acompañamiento personalizado sin el ánimo de ofender la integridad de ellos como personas y como estudiantes, sino más bien esa puertica que ellos tienen de expresar y exteriorizar aquello que no han podido en su casa, el acercamiento ha sido de amistad, sin desconocimiento de quien orienta”.</p>	<p>Prof. Media Básica: “Nosotros lo que pretendemos es formar al educando desde el desarrollo de las competencias ciudadanas, de tal manera que el día de mañana si el estudiante no encuentra una opción para continuar con sus estudios superiores, sí encuentre una opción sirviendo a una comunidad y de esa manera propicie unos espacios para desarrollar su proyecto de vida”.</p>
		<p>Prof. Media Básica: “Nosotros manejamos unos ejes, esos ejes dentro del plan de estudio permiten el conocimiento del estudiante desde el desarrollo humano como tal, la parte de comunicación, la parte de las dimensiones desde lo físico, emocional, espiritual. De esa manera desarrollamos ejercicios, actividades y temáticas que permitan visualizar un poquito más allá de lo que es el estudiante dentro de su contexto. Es decir, profundizar desde el ser, saber y hacer”.</p>

Continúa

Cont.

INDIVIDUAL		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Entrevista a profesores	<p>Prof. Media Básica: “Nosotras con mis compañeras de equipo y trabajo, después de tres años de llevar un proceso, podemos decir que nuestra estructura es trabajar desde los tres saberes, donde el ser es el primordial. Si no formamos primero personas, realmente no podemos cambiar un contexto, cuando no sensibilizamos a esos seres emocionalmente, frente a los diversos temas. La clave, creo yo, está en fortalecer espiritualmente a los estudiantes y de ahí sí podíamos pasar a pensar en un saber, involucrar los conocimientos donde esos conocimientos tienen una aplicabilidad, es decir un hacer. La clave está en conquistar ese ser que sea sensible ante su realidad”.</p> <p>Prof. Arte: “El número de estudiantes que uno trabaja en un salón de clase es tan grande que no permite una evaluación completa, y el hecho de que yo me acerque al estudiante y le hable desde el quehacer y diga: ‘Bueno, acá vamos a hacer un ejercicio real de evaluación, no de calificación’, de evaluar, conocerlo, cuál es su ritmo de aprendizaje, entonces yo veo que la calificación está atada a una necesidad de justificar un proceso”.</p>	<p>Prof. Media Básica: “Una de las ventajas es que tenemos la capacidad de transformar a esos estudiantes, esos chicos, que llegan con una desorientación a nivel vocacional, a nivel emocional, chicos que muchas veces pierden su sentido de vida, chicos que muchas veces pierden la sensibilidad hacia su mismo mundo, porque de pronto allá afuera los han tratado tan mal, pero nosotros, si desde la educación no les mostramos el lado amable que implica formarse, no se podría formar. Entonces, creería que una de nuestras ventajas es empezar a formar y tocar un poquito más allá”.</p>
	Entrevista a personero	

Continúa

Cont.

INDIVIDUAL		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES
Grupo focal	<p><i>Frente al reconocimiento de necesidades por parte de los docentes</i></p> <p>Sujeto 1: "Sí de la forma en como ellos nos colaboran de vez en cuando, y también a mí me piden favores para que les ayude en presentaciones así".</p> <p>Sujeto 5: "Ellos ya lo conocen de varios años y ya saben su personalidad y cuándo están mal".</p> <p>Sujeto 3: "Yo creo que sí, ellos tienen muchos estudiantes a quien enseñarles como para darse cuenta quién está mal, de pronto sean más cercanos con algunos pero tampoco hasta el punto de qué tienen, porque ellos de igual forma son los profesores y pues ya meterse a la vida privada de nosotros es como difícil".</p>	<p>Sujeto 4: "En el colegio uno puede recochar, puede divertirse, sin hacerle daño a nadie por decirlo así, es algo creativo, uno puede crear y adquirir más conciencia".</p> <p><i>Diferencia del colegio frente a otros</i></p> <p>Sujeto 3: "No es el colegio que le dice a uno: 'le damos las materias básicas y miren haber qué hacen', sino que el colegio está pendiente de uno, de que en serio uno salga y haga algo, de que uno salga y no sea un desempleado".</p> <p>Sujeto 2: "Además, en todos los colegios están metiendo lo que nos hacen a nosotros acá, sino es por medio del Sena, es por medio de una universidad, entonces no creo que se diferencie mucho".</p> <p>Sujeto 3: "Pero es que este colegio fue de los primeros, cuando yo estaba como en séptimo empezó esto acá, programas con universidades, pendientes de eso. Digamos hicieron un sorteo y los que salieron en el sorteo les compraron el formulario de la nacional, o sea, buscan como los medios para que uno haga algo productivo con su vida".</p> <p>Sujeto 4: "Además la gestión social comunitaria, eso es lo que caracteriza al colegio".</p> <p>Sujeto 5: "Es el único colegio en Bogotá con ese énfasis".</p> <p>Sujeto 2: "Los demás tienen gestión social, pero no comunitaria".</p> <p>Sujeto 2: "Los profesores lo apoyan a uno, se preocupan por uno".</p> <p>Sujeto 5: "Ellos buscan cómo motivarlo a uno a salir a delante".</p>

Continúa

Cont.

INDIVIDUAL		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	PRÁCTICAS: MODOS DE RESOLVER NECESIDADES	ACTITUDES: VIVENCIAS, PERCEPCIONES, ELABORACIONES

Grupo focal

Sujeto 1: "A nosotros por ejemplo este viernes nos toca hacer la presentación de nuestro proyecto, y algunos de mis compañeros deben mañana presentar evidencia de que están haciendo el proyecto".

Nota. Elaboración propia.

Tabla 8

Ámbito de análisis de lo colectivo

		COLECTIVO		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO / TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES	PERCEPCIÓN DE LO PROPIO Y LO AJENO	
PEI	<p>“El Colegio María Mercedes Carranza en el año 2017 será una institución educativa que desarrolla procesos de calidad, encaminados al alcance de la excelencia académica, la participación activa de los estudiantes en organizaciones que trasciendan el ámbito escolar y su formación profesional; contribuyendo a la construcción de una nueva sociedad desde la práctica de la responsabilidad, el respeto activo y la libertad” (p. 17).</p>		<p>“El respeto exige desarrollar la escucha, la expresión de sentimientos, el reconocimiento a la diversidad. Implica también la valoración de los demás, independiente de que se compartan ideas. Se ejerce cuando se asume que la otra persona es igual, es digna de atención” (p. 18).</p>	
	<p>“El Colegio María Mercedes Carranza es una institución educativa distrital que orienta procesos pedagógicos, convivenciales y administrativos de calidad, promoviendo en los estudiantes la capacidad de conformar organizaciones para la gestión comunitaria y la continuidad en la educación superior” (p. 17). “Transformar las organizaciones espontáneas de los estudiantes en organizaciones sociales trascendentes” (p. 18).</p>			
Entrevista a profesores	<p>Prof. Informática: “A partir de que ellos se den cuenta de que los otros tienen otras competencias y cualidades”.</p>		<p>Prof. Química: “Hacemos trabajo en grupo, hacemos trabajo experimental, ellos se apoyan mucho a pesar de que las evaluaciones son individuales, ellos tienen la posibilidad de consultar entre ellos, lo que ellos llaman copia realmente es un proceso de construcción en equipo”.</p>	
	<p>Prof. Inglés: “En las sustentaciones por ejemplo ponemos a los estudiantes que presentan dificultades, cuando el estudiante que presenta dificultades pueda dar cuenta de lo aprendido gracias a sus compañeros o a que los otros le explican más, todo el grupo tendría un incentivo en cuanto a nota o en cuanto a mejorar”.</p>		<p>Prof. Español: “Aquellas personas que tienen un mejor desempeño son quienes las formo por grupos, aquellos que entienden más los contenidos, les agrego una persona que tiene más dificultades y de esa forma se trabaja de forma cooperativa”.</p>	
	<p>Prof. Informática: “El año pasado trabajamos la parte ambiental, ellos tenían que formular proyectos que impactaran a la comunidad, desde la gestión tecnológica ambiental. Algunos trabajaron los residuos tecnológicos, algunos contactaron entidades para manejar los residuos tecnológicos”.</p>		<p>Prof. Arte: “El trabajo en educación artística da muchas facilidades, o yo trabajo de forma individual o yo puedo asociarme con otros para sacar un tipo de proyecto. Lo que yo trato de hacer cuando se dan las asociaciones es que vayan diversificando, es dar la oportunidad de trabajar con el otro con el que nunca me he hablado, para ver qué pasa, independientemente de lo que pasa, pero vuelvo y repito, eso es como un círculo, yo no me hago con él, porque me va ir mal en la nota, entonces estoy pensando es en la calificación más que en lo que me pueda aportar en mi trabajo”.</p>	

Continúa

Cont.

COLECTIVO		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS DE LO COLECTIVO / TIPOS DE PRÁCTICAS	EXPERIENCIAS GRUPALES
Entrevista a profesores		Prof. Media Básica: “Existe el desarrollo de competencias, que también desarrollamos a nivel laboral, propendemos por crear grupos de investigación, unos se apoyan con otros, ahí tratamos de que se armen los grupos de trabajo”.
Entrevista a personero		
Grupo Focal		<p><i>Trabajo de grado</i></p> <p>Estudiante 1: “Danza con niños de 10 a 12 años, y es en el Ismael Perdomo”.</p> <p>Estudiantes 2 y 4: “El proyecto se llama Lili yank, es sobre forros para tacones, lo que se busca es poner el forro al tacón incitando a la perspectiva de que es un tacón como nuevo”.</p> <p>Estudiantes 3 y 5: “El de nosotros es la concientización a una población de un parqueadero para enseñarles los riesgos y las causas que tiene desconocer las señales de tránsito y de tomar bebidas cuando se va a conducir”.</p>

Nota. Elaboración propia.

Tabla 9

Ámbito de análisis de la utopía

		UTOPIÍA	
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO	
PEI	<p>“[El estudiante del colegio] es una persona con gran sensibilidad social, esto le impide ser indiferente ante la realidad de su comunidad, están comprometidos con el medio ambiente, cuidan como un tesoro su colegio” (p. 20).</p>	<p>“Transformar las organizaciones espontáneas de los estudiantes en organizaciones sociales trascendentes” (p. 18).</p>	
	<p>“Promover el desarrollo intelectual de forma rigurosa y científica, poniendo al estudiante en contacto con su realidad y desarrollando su pensamiento lógico, simbólico, creativo y tecnológico” (p. 22).</p>	<p>“Fortalecer la capacidad de organización y participación de los estudiantes en grupos que intervengan una comunidad”.</p>	
	<p>Proyecto institucional: Pacto por el tesoro “Crear conciencia en la comunidad educativa sobre la necesidad de preservar el entorno en el que permanecemos una parte fundamental de nuestras vidas, de tal suerte que al finalizar el año 2014 los daños hayan disminuido hasta en un 80%” (p. 47).</p> <p>Proyecto institucional: Derechos humanos reflexión y acción “Construir en los estudiantes del Colegio María Mercedes Carranza un pensamiento crítico, que les permita analizar fenómenos sociales dentro y fuera de la institución mediante el estudio de los derechos humanos” (p. 46).</p>		
Entrevista profesores	<p>Prof. Química: “Hay muchas situaciones que a mi modo de ver presentan irregularidades, entonces yo les pregunto: ¿ustedes qué piensan frente a lo que está pasando? ¿Frente a lo que pasa en el comedor escolar? Y diversas cosas que han sucedido, yo les digo que ellos deben pronunciarse y hacer uso del derecho a ser estudiantes que tienen, existe un manual de convivencia.</p>	<p>Prof. Química: “No, aquí hay organizaciones de momento, entonces ellos responden a lo que la institución les pide, pero que tengan iniciativa para generar algo más consolidado”.</p>	

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIÍA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO
Entrevista profesores	<p>“ Desde ese punto de vista, en las charlas que tenemos yo les digo que miren el manual de convivencia, miren y se manifiesten, ellos muchas veces se quedan callados y no hay participación y estáticos, y yo por ejemplo intento promoverles el quéjese, reflexiones porque no habla con fulano de tal y se ha generado un cambio”.</p>	<p>Prof. Artes: “El colegio tiene un énfasis fuerte que es gestión social y comunitaria, ese énfasis ha sido discutido aquí en el interior, ha sido producto de una puja muy fuerte y se ha mantenido pese a muchas amenazas, en ese sentido el colegio trata de formar estudiantes que estén preocupados por su entorno inmediato, transformar las realidades estando en la escuela todavía. Entonces desde mi punto de vista, el colegio está interesado en que el estudiante se apropie de la realidad, y que tiene que transformar lo que está alrededor de él, pero realmente son muy pocos los que piensan así, son muy pocos los que saldrán a hacer gestión social y comunitaria, la mayoría saldrán a buscar su empleo inmediato y ojalá muchos a seguir estudiando”.</p>
	<p>Prof. Química: “Ese proceso [formación de sujetos sociales] se logra siempre y cuando se lleve un proceso que venga desde atrás; aquí hay chicos que han participado en proyecto Ermes. Quienes tienen la trayectoria de ese proyecto pueden ubicarse en algunas cosas, algunos están en cursos complementarios, eso ha logrado que se den procesos de liderazgo a futuro. Esos procesos se dan desde sexto, séptimo”.</p>	<p>Prof. Artes: Respecto a la transformación de organizaciones espontáneas “No, si nosotros hacemos o si usted pide un soporte de las últimas tres promociones, a ver qué estudiantes están haciendo énfasis comunitario y social, encontrará a lo máximo uno, y estoy hablando de tres o cinco promociones; entonces, el planteamiento es muy bueno, el querer que el estudiante participe en las decisiones de su localidad, tenga acceso mediante proyectos sustentables bien organizados de recibir recursos, es muy bueno, pero la parte de que eso se traslade afuera de las aulas a la alcaldía menor, está muy lejos de eso”.</p>
	<p>Prof. Química: “Son muy pocos los estudiantes que realmente pueden llegar a ser críticos y autónomos. ¿Por qué?, yo creo que porque la institución restringe muchas cosas, hay procesos que los muchachos deberían hacer con más autonomía, todo es muy restringido. Por ejemplo, ellos tienen un proceso de sistema, ellos todos los tienen que hacer, se debería hacer como se hace en otros colegios de la localidad, que es abrir las puertas y generar tipos de formación por intereses; acá no, todos los estudiantes deben estudiar independiente de qué les interese y qué no”.</p>	

Continúa

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIÍA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Entrevista profesores

Prof. Español: “Sí, claro, dentro de los contenidos hay algo que es crónica, allí se hacen crónicas del barrio, de puntos históricos del barrio, que se cuenta con biblioteca, entonces ellos tratan de rescatar las cosas próximas de su barrio, obviamente se acercan a sus abuelos y padres”.

Prof. Español: “La parte social, ellos se vuelven personas socialmente activas, buscando siempre la colaboración siempre activa de la comunidad, llámense niños, llámense adultos mayores, ellos mismos como tal, tengan ese emprendimiento y esa parte de lo social”.

Prof. Arte: “Yo sigo creyendo que si quieren transformar las realidades, los jóvenes, ya aterrizando a las particularidades de esta institución, yo creo que los jóvenes están viviendo actualmente una situación que es preocupante para la academia y es que el estudiante está despreocupado por lo que es la academia, el estudiante no quiere, está asistiendo a la institución por fortalecer vínculos sociales y más en un colegio con comedor comunitario, pero no está interesado por el saber, en ese sentido el estudiante pierde oportunidades, posibilidades”.

Prof. Arte: “La parte de gestión comunitaria, la parte de conciliadores de paz, esa les permite a los estudiantes mostrarse en la escuela y afuera, ellos tienen espacios para conciliar, es una construcción, la cultura no se cambia de un día para otro, es de lo más difícil de cambiar, pero el colegio permite que el estudiante se relacione, que construya a partir de las diferencias, le permite salir del colegio para que muestre las habilidades que tiene”.

Continúa

Cont.

UTOPIÍA		
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO
Entrevista profesores	Prof. Inglés: “Cuando a ellos se les pregunta si se sienten inconformes por las realidades económicas, si se sienten inconformes por las realidades, hay bastantes comentarios de ellos frente a que se sienten inconformes”.	
	Prof. Inglés: “Nosotros en la clase de inglés estamos haciendo la lectura de una página de inglés, donde aparecen avances tecnológicos, situaciones que pasan en Estados Unidos, los estudiantes participan diciendo que allá sí se presenta tal situación, que han visto noticias y que si se presentará tal situación yo ayudaría a tal cosa, ellos se ubican en contexto y dicen ‘yo haría’, se crea la discusión, sobre todo con los chicos de undécimo, ellos son participativos y críticos frente a las situaciones”.	
	Prof. Inglés: “Por ejemplo, los estudiantes de undécimo son estudiantes que vienen con secuencia, no vienen de un momento a otro, sino que han venido formándose acá en la institución. Uno de los factores puede ser la formación, dos el contexto como tal donde ellos se encuentran, las situaciones acá en el colegio, donde los profesores de sociales, los profesores de gestión, les han dicho se presenta tal situación ustedes deben ser críticos al respecto, no solo que vamos a pelear, no, sino que se presentan las situaciones y qué propuestas ellos tienen, no solo que sea que tienen ese problema y vamos a pelear, no, ellos son propositivos”.	

Continúa

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Prof. Media Básica: Frente a la transformación “En este momento diría que sí, de pronto falta más de acompañamiento de sus hogares, de una u otra manera ellos encuentran acá esa puertita abierta donde los vamos a escuchar, donde no los vamos a juzgar. La comunidad que nosotros manejamos es muy dócil, muy sensible, a pesar de que maneja bastantes dificultades, desde situaciones de su mismo contexto, son estudiantes que son sensibles siempre y cuando nosotros sepamos hablarles, dirigirnos a ellos, de pronto tratarlos con cariño”.

Entrevista profesores

Prof. Media Básica: “De hecho nosotros en grado once finalizamos la etapa de la parte académica, con el consolidado de una información en un proyecto; ese proyecto tiene énfasis en la parte social y comunitaria, también tiene un aporte en la parte investigativa. En ese proyecto podemos empezar a condensar esa serie de ideas, de conocimiento y habilidades durante once años que ellos han desarrollado, ahí vemos el aporte. La idea es que ellos salgan de la institución y ubiquen un lugar donde necesiten sus servicios, donde haya una necesidad concreta. En este momento tenemos un grupo de estudiantes que quisieron hacer alfabetización en informática a personas adultas, entonces ellos mismos gestionaron el espacio,

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIÍA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO
Entrevista profesores	<p>fueron y buscaron un hogar donde hay bastante gente adulta, ancianitos, y ellos con la colaboración del colegio pudieron hacer ese proceso. Hay estudiantes que en su mismo barrio contactan madres cabezas de hogar, que de una u otra manera no tienen una solvencia económica, arman los grupitos, intentan crear pequeñas microempresas”.</p>	
Grupo focal	<p>Sujeto 1: “Lo que dicen de Ciudad Bolívar es falso porque acá se ve mucha cultura, esa cultura por el momento es la mejor de acá de Colombia”.</p> <p>Sujeto 3: “Igual en todo lado roban, en todo lado matan, lo que pasa es que Ciudad Bolívar lo tienen desprestigiado, en el norte roban pero es que allá no es con cuchillo sino son ladrones de cuello blanco, pero igual uno llegar a cambiar la realidad es como difícil porque no todos son los que quieren”.</p> <p>Sujeto 5: “Pero sí hay personas que buscan la oportunidad y a veces las personas buscan los medios para salir adelante”.</p> <p>Sujeto 3: “Pero hay personas que en menos de diez minutos pueden y quieren ganarse lo que se ganan trabajando fuertemente”.</p>	<p>Sujeto 1: “Yo hago parte de la fundación Divino Niño, de acá del Perdomo. Es una fundación de arte y música. Ahí nos enseñan gratis danza y música”.</p> <p><i>¿Por qué no hacen parte?</i></p> <p>Sujeto 2: “Porque el estudio nos ocupa mucho tiempo”.</p> <p>Sujeto 4: “La verdad es falta de interés, nosotros de pronto tenemos el tiempo pero es el saber no utilizar los espacios para ocupar el tiempo libre y especializarnos en alguna actividad que sea recreo-deportiva”.</p> <p>Sujeto 1: “A mí lo que me llevó a la fundación fue el interés por la música”.</p> <p>Sujeto 2: “Yo también hacía parte de la organización, pero me salí”.</p> <p><i>¿Por qué te saliste?</i></p> <p>Sujeto 2: “Por el tiempo, porque los ensayos eran de noche otras veces de día nos ocupaba el espacio del colegio, tocaba faltar a clase”.</p> <p>Sujeto 4: “Sentir la necesidad no tanto, de participar es más factible”.</p> <p>Sujeto 3: “Pero como para la recreación, para utilizar el tiempo libre”.</p>

Continúa

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIÍA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO

Grupo focal

Sujeto 4: “Yo la verdad no estoy muy caracterizado con un perfil muy alto de delincuencia, por decirlo así, lo que pasa es la cultura que llevamos acá, porque yo pertenezco a algo que no es una fundación, es una organización de hip hop y es lo que caracteriza más o menos acá, hemos participado en eventos de rock, de salsa, de todo hay en Ciudad Bolívar, se mueven muchas cosas, hay caracteres y hay iniciativas que no se basan en eso, sino en la delincuencia, entonces ya como la tienen caracterizada así ya lo que ocurra bueno no le va a cambiar el carácter bueno que tiene esa gente por varios años”.

Sujeto 1: “Acá en Ciudad Bolívar hay un señor que es de raza coreana pero es colombiano, él tiene una fundación aquí en San Francisco y él cuando va allá al norte le preguntan que si es cierto que él vive acá en Ciudad Bolívar y él dice: ‘Sí, yo vivo en Ciudad Bolívar, según usted yo vivo en lo peor de la ciudad, pero para mí es lo más bacano’, él ha ido a Japón y por ejemplo Japón es una ciudad que no es así de problemas, pero no pelean ni nada, por allá es menos la delincuencia”.

Sueños de los estudiantes

Estudiante 1: “Ayudarle a mi mamá a conseguir trabajo, porque para seguir estudiando tengo muchos problemas económicos, entonces salir adelante y ayudar a mi mamá”.

Continúa

Cont.

NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	UTOPIÍA	
	CONCIENCIA DE LA REALIDAD POSIBLE	ELABORACIÓN DE HORIZONTE HISTÓRICO COMPARTIDO
Grupo focal	<p>Estudiante 2: “Estudiar psicología, me gusta el comportamiento humano, no sé por la manera como los seres humanos se expresan”.</p> <p>Estudiante 3: “Yo no quiero estudiar una carrera profesional, es mi concepto. Yo quiero ser como más independiente, más rápido. Hace un año yo estaba de 15 años, a uno como siempre le dan un regalo, yo decidí que me pagaran un curso para aprender a tatuar, porque a mí siempre me ha gustado, pero mi papá me decía no hay plata, entonces yo le decía no importa lo de los quince se puede ir en eso. Hace unos meses lo terminé, entonces ya tengo como un proceso y pues mi utopía sería ser una gran tatuadora”.</p> <p>Estudiante 4: “Sería ser un ingeniero de aeronáutica, porque me llama harto la atención la aviación y el aire, y de pronto crear una idea innovadora, uno no sabe”.</p> <p>Estudiante 5: “Psicología para tratar las problemáticas que yo veo a diario de las personas que me rodean”.</p>	
Entrevista a personero		

Nota. Elaboración propia.

Tabla 10

Ámbito de análisis de proyecto

PROYECTO				
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	RECONOCIMIENTO DE OPCIONES	RELACIÓN MICRO Y MACRO	RELACIÓN PRESENTE Y FUTURO	VOLUNTAD COLECTIVA COMO NECESIDAD
PEI	<p>“El Colegio ha dirigido su énfasis a formar estudiantes con capacidad organizativa, donde cada uno (basado en el trabajo académico) descubra las posibilidades que tiene de aportar en el equipo al cual ha decidido pertenecer”.</p>	<p>Proyecto Institucional PRAE: “Formar gestores ambientales, sociales y comunitarios, que sean capaces de influir y transformar positivamente su entorno, partiendo de un cambio personal, para poder proyectarse posteriormente a su grupo, su colegio, su familia o su comunidad, de acuerdo con el nivel en el que se encuentre su proceso de formación, orientándose siempre hacia la construcción de una vida sana y socialmente sostenible” (p. 48).</p>		
Entrevista a profesores	<p>Prof. Artes: “Con el desarrollo de mi clase, la clase no se trabaja a partir de copias ni de memoria de imágenes, la idea es que cuando yo le plantee al estudiante un pretexto temático para que haga un ejercicio temático, haga todo el cuestionamiento alrededor de él, intente hacer preguntas alrededor de él, pueda sustentar argumentos. Creo que ser políticos somos todos, al abrir la boca estoy expresando ideas políticas, nosotros tenemos una retirada de la política debido a las experiencias que hemos tenido que vivir en nuestro contexto, entonces rechazamos todo lo que diga política, pero el mismo hecho de abrir la boca me involucra políticamente”.</p> <p>Prof. Inglés: “Las ventajas es que son personas propositivas, personas que analizan el contexto, personas que elaboran el proyecto y aplican el proyecto. Lo que faltaría un poco sería qué posibilidades realmente hay en un contexto de una alcaldía o de unos presupuestos que ellos puedan ejecutar todos esos proyectos que ellos tienen”.</p>		<p>Prof. Español: “Se les trata de hacer caer en cuenta que se encuentran en una parte de la media básica, pero más adelante muchos accederán a la universidad y no es lo mismo y aquí viene la autorresponsabilidad, son cosas que cambian, esa es la idea de articular con la universidad, ellos están articulados con la Uniminuto”.</p> <p>Prof. Artes: “Pues es la idea del colegio, el colegio vive con bastante seriedad lo que es el proceso de articulación con la educación superior, el colegio ya tiene varios años con eso, tiene la media fortalecida que es la articulación directa con la universidad. Desde ese punto de vista, sí se quiere que el estudiante relacione lo que hace acá con lo que va a realizar afuera, muy pocos siguen con el proceso, hacen los dos primeros años acá y luego sí con la universidad, pero la gran mayoría salen a buscar la carrera que les gusta o a buscar trabajo”.</p>	

Cont.

PROYECTO				
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	RECONOCIMIENTO DE OPCIONES	RELACIÓN MICRO Y MACRO	RELACIÓN PRESENTE Y FUTURO	VOLUNTAD COLECTIVA COMO NECESIDAD
Entrevista a profesores			<p>Prof. Artes: (frente al PEI) “Hemos tenido tropiezos en su planteamiento, estamos o no estamos claros frente a la visión del énfasis a futuro, estamos preparando jóvenes para lagartear los espacios políticos actuales, que vayan y lagarteen la posibilidad de desarrollar un proyecto, nos falta fortalecer desde la base, el planteamiento mismo del énfasis está algo débil”.</p> <p>Prof. Inglés: “Toda la académica en qué influye, en la parte conceptual, en la parte de valores, en la parte de que no hay que quedarse ahí sino hay que ir más allá, en la parte de que en los proyectos o a partir de lo que hagamos, podemos cambiar algunas problemáticas que hay en la sociedad o en nuestro contexto, en este caso el barrio”.</p> <p>Prof. Media Básica: “Precisamente en este momento que nos encontramos en tercer periodo escolar, vamos en la unidad de desarrollo humano y esa unidad nos permite hacer un acercamiento desde lo que son en este momento los estudiantes mirando cuáles son sus proyecciones, cuáles son los objetivos y metas que tienen a largo plazo, eso todo nos lo permite el desarrollo de ciertas actividades que de una manera tienen que ver con análisis a nivel psicológico, análisis a nivel físico para mirar un poco la intelectualidad de ellos, mirar el nivel cognitivo, son actividades que de una u otra manera permiten la interiorización y el análisis de su propia realidad”.</p>	

Continúa

Cont.

PROYECTO				
NIVEL DE OBSERVACIÓN / FUENTES DE INFORMACIÓN	RECONOCIMIENTO DE OPCIONES	RELACIÓN MICRO Y MACRO	RELACIÓN PRESENTE Y FUTURO	VOLUNTAD COLECTIVA COMO NECESIDAD
Grupo Focal	<p>Sujeto 4: “El tiempo que ocupamos acá es en algo productivo porque de igual forma nos estamos especializando no solo en las materias básicas, sino también nos estamos especializando en otras carreras que elegimos, es decir administración de empresas y sistemas”.</p> <p>Estudiante 4: “Pues como le digo, nosotros hemos participado a través del hip hop, hemos intentado cambiar esa expectativa, hemos intentado mostrar lo que a veces hacen acá y lo que se hace en otras localidades, entonces se ve el pensamiento de cómo se ve a Ciudad Bolívar, entonces es como que es una misma sociedad que para que cambien el pensamiento, que no discriminen tanto. Hay gente como tal que se encarga de dañar lo que nosotros queremos producir, lo que queremos sacar a flote, pero de todas formas hay personas que sí le meten el empeño y quieren crear conciencia a través de los oyentes y a esos son a los que no les ponen cuidado, entonces es falta de interés de las otras personas que no quieren ver el cambio”.</p>			<p>Sujeto 5: “Además los proyectos de nuestro grado son en base a la comunidad, entonces los proyectos deben ir en ayudar a la gente”.</p>

Nota. Elaboración propia.

Este libro se terminó de imprimir y encuadernar
en Xpress, en septiembre de 2016.

Fue publicado por el Fondo Editorial de la
Universidad Cooperativa de Colombia. Se empleó la
familia tipográfica Seravek.

Este libro de investigación tiene como objetivo dar a conocer las condiciones que permiten la potenciación de sujetos sociales en dos colegios de la ciudad de Bogotá, de la localidad de Ciudad Bolívar: colegios Arborizadora Alta y María Mercedes Carranza. Se intenta ir más allá de las múltiples investigaciones sobre ambientes democráticos educativos, prácticas pedagógicas, ciudadanía, etc., y ver de qué forma se pueden formar sujetos sociales que tengan la capacidad de transformar sus realidades, partiendo de un análisis de las condiciones sociohistóricas del lugar en que se llevó a cabo la investigación y un recuento de las políticas públicas de educación y su impacto en la sociedad colombiana. La importancia de los hallazgos radica en demostrar que existen elementos que permiten la resistencia y la construcción de horizontes de posibilidad para la transformación de realidades dentro y fuera del aula. Así mismo, a partir de los postulados teóricos y metodológicos de Hugo Zemelman, se analiza a los sujetos sociales multidimensionalmente y en un contexto concreto. Es así como, en esta obra, el lector encontrará la importancia de los docentes y el proyecto educativo institucional en la generación de condiciones propicias para la potenciación de sujetos sociales, considerando a los docentes como sujetos sociales que anhelan y desean la transformación de las realidades de sus estudiantes.



Universidad Cooperativa
de Colombia

ediciones.ucc.edu.co