

**EQUIDAD Y EDUCACIÓN:
ESTUDIOS DE CASO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

MARINA CAMARGO ABELLO

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2008**

**EQUIDAD Y EDUCACIÓN:
ESTUDIOS DE CASO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS**

MARINA CAMARGO ABELLO

**Director de Tesis:
VLADIMIR ZAPATA VILLEGAS
Doctor en Educación**

**Trabajo de grado para optar el título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE**

**ENTIDADES COOPERANTES:
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES, UNIVERSIDAD DE CALDAS,
UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL, UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2008**

Nota de Aceptación:

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Noviembre de 2008

A Pablo Enrique en cuya compañía ha sido posible materializar todos los espacios de libertad y búsqueda profesional conforme a mis deseos y expectativas. A Silvia Juliana y Pablo José, por las épocas de distancia y abandono que exigieron los viajes a Manizales mientras realicé el doctorado, y los tiempos de concentración y parsimonia que llevaban a perderme de sus momentos y a distraerme de sus preocupaciones.

A mis hermanas y hermanos pues todos ellos reviven en mí las lecciones de mis papás, las enseñanzas y valores inculcados.

A Vladimir Zapata, “mi tutor”. Los inciertos ritmos puestos al trabajo exigían paciencia, optimismo, confianza y apoyo, estar ahí cada vez que yo volvía con un nuevo producto.

A Juan Carlos Garzón, interlocutor incansable de los datos recolectados y de la lectura del borrador final quien con preguntas sabias e inteligentes hacía posible renovar las inseguridades, retornar a la reflexión y reconstruir apuestas.

A mi amiga de siempre y alma gemela Gloria Clavo, con quien recorro los caminos del conocimiento, en medio de la discusión crítica y las búsquedas siempre renovadas, a las que este trabajo contribuyó.

A mis compañeras y amigas de CINDE-Bogotá: Leonor Isaza y Nisme Pineda porque en esta búsqueda incansable de hacer mejor lo que sabemos hacer, hemos aprendido a desbrozar juntas las rutas por la búsqueda de una sociedad mejor, de lo cual este proyecto es un pequeño aporte.

A Toya Alvarado, porque ella de sobra conoce el apoyo brindado durante mi proceso de doctorado. Y porque su inteligencia y afecto hacen parte de mi camino por la vida, a nivel personal e intelectual.

A todos los profesores del doctorado por haber hecho parte de mi proyecto de formación.

A Héctor Fabio Ospina y Vladimir Zapata quienes con Fernando Peñaranda y Ofelia Roldán fueron sentando las bases de la reflexión de este trabajo, en la línea de investigación, la que después se enriquece con más compañeros y docentes. Destaco el reencuentro con Alberto Martínez Boom, crítico permanente de las posturas asumidas y al mismo tiempo iluminador de nuevos senderos.

A todos los compañeros de Cinde-Bogotá, por su apoyo, interés y consideración con mi trabajo.

A Inés Ecima decana de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, por el generoso apoyo brindado de manera permanente para la finalización del doctorado.

Al Centro de Estudios Educativos –CEE- de México, su exdirector Luis Morfín, la investigadora Lesvia Rosas, Hilda Zenteno y demás miembros del centro por la acogida y apoyo brindado durante mis dos meses de pasantía, durante los cuales compartí la vida cotidiana como ratón de biblioteca haciendo búsquedas que contribuyeran con un nuevo horizonte al trabajo de campo realizado.

Finalmente y no menos importante, a las instituciones educativas estudiadas que abrieron sus puertas al trabajo de campo; a sus directivos, docentes y estudiantes por disponer su corazón y su mente, y con su voz llenar de sentido las palabras, las frases, las construcciones y los hallazgos que este trabajo ahora les ofrece.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA SECCIÓN: LA EQUIDAD A NIVEL MACRO	24
CAPÍTULO 1 LA EQUIDAD EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD	27
1. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN FUNCIONALISTA	28
2. PERSPECTIVA CRÍTICO-REPRODUCTIVISTA DE INVESTIGACIÓN	29
2.1 ÉNFASIS DE LA INVESTIGACIÓN EN FACTORES ESTRUCTURALES	30
2.2 ÉNFASIS DE LA INVESTIGACIÓN EN FACTORES CULTURALES	36
3. INVESTIGACIONES A PARTIR DEL RELATIVISMO Y EL PLURALISMO CULTURAL	41
3.1 INVESTIGACIONES DE LA NUEVA SOCIOLOGÍA INGLESA DE LA EDUCACIÓN	41
3.2 INVESTIGACIONES DE LA SOCIOLOGÍA INTERPRETATIVA DE LA EDUCACIÓN AMERICANA	43
4. APROXIMACIÓN INVESTIGATIVA DEL INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO	44
5. HACIA UNA SÍNTESIS ORIENTADORA	46
CAPÍTULO 2 LA EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	51
1. QUÉ SIGNIFICA POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN	52

2. DE POLÍTICAS UNIVERSALES A POLÍTICAS FOCALIZADAS Y COMPENSATORIAS	53
2.1 UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO IGUALDAD DE OPORTUNIDADES	53
2.2 LA DÉCADA PERDIDA: EXTENSIÓN DE LA PÉRDIDA DE CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN	56
2.3 UNA NUEVA AGENDA Y UN NUEVO DISCURSO: EVALUACIÓN, CALIDAD, EFICIENCIA Y EQUIDAD	58
2.3.1 <i>Educación y conocimiento</i>	58
2.3.2 <i>Jomtien</i>	60
2.3.3 <i>La evaluación, vincula la calidad, la eficiencia y la equidad</i>	62
2.4 POLÍTICAS FOCALIZADAS Y COMPENSATORIAS	64
3. MARCO DE SENTIDO PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS HACIA LA EQUIDAD	71
3.1 ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS DE PRIMERA GENERACIÓN	72
3.2 ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS DE SEGUNDA GENERACIÓN	73
3.3 EL ENFOQUE DEL DESARROLLO ESCOLAR	74
3.4 ESTUDIOS SOBRE MEJORAMIENTO ESCOLAR	76
3.5 EL MARCO DE REFERENCIA PARA EL PAÍS	76
4. POLÍTICAS EDUCATIVAS DISTRITALES ORIENTADAS A LA EQUIDAD	79
SEGUNDA SECCIÓN: LA EQUIDAD A NIVEL MICRO	85
CAPÍTULO 3 COMPRA DE CUPOS EN COLEGIOS PRIVADOS PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO SUBSIDIOS A LA DEMANDA	88

CAPÍTULO 4 GESTIÓN PRIVADA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO EN CONCESIÓN	120
CAPÍTULO 5 FORMACIÓN EN EL TRABAJO PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO CON COMPETENCIAS LABORALES	154
CAPÍTULO 6 MEJORAMIENTO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS MÁS POBRES: COLEGIO NIVELACIÓN PARA LA EXCELENCIA	185
CAPÍTULO 7 QUEHACER COTIDIANO HACIA LOS MÁS POBRES: COLEGIO NO INTERVENIDO	213
TERCERA SECCIÓN: LECTURA TRANSVERSAL DE LOS CASOS	239
CAPÍTULO 8 FRACTURAS Y FORMAS DE RESISTENCIA DE LA ESCUELA DESDE LA EQUIDAD	241
1. LA FRACTURA DEL MODELO ESCOLAR	241
1.1 LA FRACTURA EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD	243
1.1.1 <i>Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad</i>	243
1.1.2 <i>Ofrecimiento de la institución educativa a la sociedad</i>	247
1.1.3 <i>Los actores escolares y la función asignada a la educación</i>	251
1.1.4 <i>Inclusión de los estudiantes como criterio de oferta educativa de Equidad</i>	255
1.1.5 <i>Una breve conclusión</i>	256
1.2 FRACTURA EN LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA EQUIDAD	257
1.2.1 <i>Políticas focalizadas y de discriminación positiva que pueden Discriminar</i>	258

1.2.2 Políticas que tienden a la supresión de lo público y no logran la equidad	262
1.2.3 Sostenibilidad de las políticas	265
1.2.4 Una breve síntesis de las fracturas de la política educativa orientada a la equidad	267
1.3 LAS FRACTURAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL ESCENARIO DE LA GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA LA EQUIDAD	268
1.3.1 Condiciones de infraestructura y recursos inadecuadas	268
1.3.2 Condiciones desfavorables de clima o ethos institucional	270
1.3.3 Condiciones de precariedad para el desarrollo del proceso Pedagógico	272
1.3.4 Breve síntesis de las fracturas en las condiciones institucionales para favorecer la equidad	274
1.4 SÍNTESIS DE LAS SÍNTESIS: LAS FRACTURAS	276
2. LAS FORMAS DE RESISTENCIA DE LAS ESCUELAS HOY	277
2.1 LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA MIRADA DE RESISTENCIA	277
2.2 LA RELACIÓN POLÍTICA EDUCATIVA-EQUIDAD, A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LA RESISTENCIA	279
2.3 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL ESCENARIO DE LA RESISTENCIA	280
2.3.1 Condiciones de infraestructura y recursos	280
2.3.2 El clima o ethos institucional	281
2.3.3 El desarrollo pedagógico	284
2.4 SÍNTESIS DE LAS RESISTENCIAS	286
3. SÍNTESIS FINAL: PRINCIPALES FRACTURAS Y RESISTENCIAS	287

CAPÍTULO 9	
UN RETORNO CRÍTICO A LOS ARGUMENTOS TEÓRICOS	291
CUARTA SECCIÓN:	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	296
CAPÍTULO 10	
CONCLUSIONES: ¿LA ESCUELA PUEDE CONTRIBUIR A LA DESIGUALDAD EDUCATIVA?	297
1. EQUIDAD A NIVEL MACROSOCIAL	298
2. EQUIDAD A NIVEL DE LA MACROPOLÍTICA	301
3. EQUIDAD A NIVEL DE LA MICROPOLÍTICA	305
CAPÍTULO 11	
RECOMENDACIONES: UNA EDUCACIÓN CON EQUIDAD ES POSIBLE Y NECESARIA	310
1. EL ACUERDO POLÍTICO	310
2. HACIA LA REINVENCIÓN DE LA ESCUELA	312
3. ORIENTACIONES PARA LOS CASOS	315
BIBLIOGRAFÍA	317

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Síntesis de las orientaciones que permite la investigación sociológica sobre la equidad	46
Tabla 2. Síntesis de la conceptualización de equidad para la educación	50
Tabla 3. Síntesis de la equidad en las políticas educativas	69
Tabla 4. Orientaciones y propósitos de los planes sectoriales de desarrollo educativo del Distrito Capital	84
Tabla 5. Áreas, asignaturas y proyectos del colegio de subsidios a la Demanda	118
Tabla 6. Proyectos identificados en el colegio en concesión	150
Tabla 7. Algunos deberes de los actores educativos que orientan el quehacer institucional	172
Tabla 8. Síntesis de la educación propuesta en el caso colegio no intervenido	221
Tabla 9. Proyectos existentes en el caso del colegio no intervenido	236
Tabla 10. Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad	244
Tabla 11. Rupturas en la orientación de los casos hacia la equidad a partir del ofrecimiento	247
Tabla 12. Ofrecimiento escolar de equidad para la sociedad	248
Tabla 13. Rupturas en la intención de los casos al proponer su trabajo hacia la equidad	250
Tabla 14. Función asignada a la educación por los actores escolares	252
Tabla 15. Rupturas presentes en la narración de los actores escolares sobre la función que cumple la educación orientada a la equidad	255
Tabla 16. Rupturas relativas a la inclusión de los estudiantes en los casos	256

Tabla 17. Caracterización de la política educativa focalizada que agencian los casos	259
Tabla 18. Críticas a la equidad que promueve la política educativa	264
Tabla 19. Críticas a la sostenibilidad de la política educativa tendiente a la equidad	267
Tabla 20. Fracturas presentes en la política educativa orientada a la equidad	268
Tabla 21. Condiciones físicas y de recursos en que se promueve la equidad	269
Tabla 22. Las condiciones del clima institucional de los casos y su contribución a la equidad	271
Tabla 23. Las condiciones pedagógicas y su contribución a la equidad	274
Tabla 24. Fracturas presentes en las condiciones de las instituciones educativas que favorecen la equidad	276
Tabla 25. Caracterización de los casos que apunta a la resistencia de acuerdo con el ofrecimiento que hacen	278
Tabla 26. Caracterización de la política educativa en el ámbito de resistencia de las instituciones	280
Tabla 27. Condiciones de infraestructura y recursos que apoyan la Resistencia	281
Tabla 28. Clima institucional en la perspectiva de la resistencia	282
Tabla 29. El desarrollo pedagógico en los casos desde la mirada de la Resistencia	285
Tabla 30. Resistencias presentes en los casos que favorecen la permanencia del modelo escolar	286
Tabla 31. Síntesis de los casos en términos de fractura/resistencia de la Escuela	289
Tabla 32. Las concepciones de pobreza y sus formas de medición	333
Tabla 33. Esquema de categorías de análisis	342

Tabla 34. Categorías metodológicas, instrumentos y fuentes de información	345
Tabla 35. Matriz ordenadora de la información	355
Tabla 36. Matriz síntesis de las categorías de lectura de la información, según tipo de categoría	357
Tabla 37. Porcentaje de códigos asignados a la categoría <i>qué se entiende por cambio</i>	358
Tabla 38. Porcentaje de códigos asignados a la categoría <i>desde dónde se construye el cambio</i>	358
Tabla 39. Porcentaje de códigos asignados a la categoría <i>con quiénes se construye el cambio</i>	359
Tabla 40. Porcentaje de códigos asignados a las categorías de segundo nivel relacionadas con: <i>con quiénes se construye el cambio</i>	359
Tabla 41. Recurrencia de códigos de acuerdo con fuentes consultadas	360
Tabla 42. Significados que están operando en la información en torno a las categorías propuestas	361
Tabla 43. Categorías emergentes	366

LISTA DE GRAFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Triángulo de la evaluación	62
Gráfica 2. Concepción del mejoramiento de la calidad en el programa <i>Nivelación para la Excelencia</i>	186

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Las concepciones de pobreza y su medición	333
Anexo B. Construcción teórica-metodológica del objeto de estudio	336

RESUMEN

Este estudio tiene por objeto la construcción cualitativa de cinco casos que representan programas de política educativa del distrito capital de Bogotá, las cuales en su formulación pretenden ser una solución a los problemas de equidad de las poblaciones más pobres de la ciudad de Bogotá. Tanto el levantamiento de cada caso como su lectura transversal e interpretativa intenta responder a preguntas como las siguientes: ¿qué significa para las instituciones educativas el trabajo hacia la equidad, cómo lo asumen y ello qué tiene que ver con la implementación de la política educativa?, ¿cuáles son los límites y posibilidades de la contribución de la institución educativa y de la acción escolar al logro de la equidad frente a los desiguales contextos de procedencia de los estudiantes y al sello que ello imprime?, ¿puede el sistema educativo contribuir a aumentar/superar la desigualdad estructural de la sociedad? Los casos referidos son: colegio de subsidios a la demanda, colegio en concesión, colegio de competencias laborales, colegio de nivelación para la excelencia y colegio que participa en la política educativa del distrito. Los interrogantes se resuelven a través de argumentos teóricos, de la política macro y de la micropolítica escolar.

Desde el punto de vista teórico se revisa la literatura sociológica sobre el tema de la equidad en la educación, la que deriva en categorías teóricas que aún hoy son pertinentes para orientar la reflexión y el análisis propuesto. Sobresalen las teorías que encuentran en las diferencias existentes en la sociedad un obstáculo para que la educación logre avanzar en la superación de las desigualdades sociales y aquellas que consideran posible iluminar la formulación de políticas y las acciones de los individuos en la sociedad, a través de una mirada más optimista, en la que la educación tenga las posibilidades de ayudar a construir una sociedad más equitativa.

En la perspectiva de la política educativa se acude a la genealogía del sistema educativo actual así como al repaso de las investigaciones que contribuyen a legitimar las orientaciones y énfasis recientes de las políticas educativas sobre equidad, para ubicar en esta dinámica la reforma a la educación de los años 90 y siguientes, y dentro de ella, algunos programas de política tendientes a la equidad.

A nivel del análisis de la micropolítica escolar cada caso es narrado en su especificidad y posteriormente se lleva a cabo una comparación entre ellos que vincula la institución con el nivel macro de la sociedad y de la política educativa. Si bien, se concluye que son muchas las dificultades y obstáculos para revertir las inequidades existentes en la sociedad, también es justo decirlo, las instituciones educativas intentan apostarle a un compromiso que no ceja y que requiere llenarse de más y más argumentos teóricos y de la práctica para buscar caminos pertinentes –desde abajo– que le den un vuelco a la terca realidad de la inequidad que hace presencia en la educación y en las escuelas. Se considera que la educación puede contribuir limitadamente a la superación de la pobreza y de las difíciles condiciones en que viven y se desarrollan buena parte de los niños y

jóvenes del país, y que la brecha histórica de la equidad exige una tarea sistemática, denodada y permanente de la sociedad y sus condiciones macroeconómicas para contar, algún día, con una sociedad más justa y democrática.

Palabras clave: Equidad social, equidad educativa, equidad escolar, política educativa orientada a la equidad, institución escolar y equidad, estudio de caso.

INTRODUCCIÓN

Durante los años setenta los teóricos llamados reproductivistas contribuyeron a generar una intensa polémica sobre el papel de la educación en una sociedad caracterizada por sus diferencias sociales y, a raíz de ellas, por las posiciones que permiten adquisiciones desfavorecedoras para unos grupos de la población en relación con otros. En los términos más radicales se afirmaba que la educación cumple una función legitimadora de las condiciones sociales existentes, como aparato ideológico del estado, al servicio de las clases dominantes. Aún hoy, muchos autores en la misma línea crítica, hacen aportes teóricos importantes que orientan a los investigadores, cuando se trata de analizar los problemas referidos a las diferencias sociales, económicas y culturales de los individuos en la sociedad, a la raíz de sus adquisiciones tempranas a nivel de desarrollo y de las formas en que ello marca trayectorias posteriores a nivel de social y cultural.

Entonces, como hoy, se hace referencia a la segmentación de los sistemas educativos de acuerdo con las condiciones sociales y económicas de los individuos, de tal manera que los habitantes de la ciudad reciben una mejor educación que los del área urbana, las mayorías mejor que la de las minorías étnicas y raciales, los que viven en una zona urbana integrada mejor que los de áreas marginales, los que van a colegios privados de élite y clase media mejor que quienes asisten a los oficiales y privados para pobres, y, en general, los ricos reciben mejor educación que los pobres. En el momento actual, ello puede ratificarse ampliamente con la información sobre cobertura, deserción, repetición y promoción así como con los reportes de resultados de aprendizaje de los estudiantes, medidos en diferentes pruebas a nivel distrital¹, nacional e internacional.

Para la educación es imposible desprenderse del tema. Cualquiera sea la forma en que se enuncie, como por ejemplo, que “las escuelas no cuentan” porque los logros de los estudiantes dependen en su casi totalidad del medio familiar en que se socializan, muestra las importantes determinaciones o influencias que afectan los procesos de desarrollo escolar de niños y jóvenes, en sociedades caracterizadas por la pobreza, el desempleo, la violencia y, en general, condiciones desiguales entre los grupos de la sociedad, que ponen en desventaja de capacidades y oportunidades a unos con respecto a los otros.

Pero los intereses teóricos que guían la reflexión pretenden tomar distancia de una mirada reproductivista de la educación, en un sentido finalista, estático y mecanicista. Si bien no resulta fácil mostrar de qué manera y en cuánta medida la educación contribuye a la inserción en la sociedad -desde el punto de vista

¹ El estudio se inscribe en este nivel distrital, referido a la administración de la educación por parte del Distrito Capital de Bogotá.

económico, social y cultural- de quienes habitan en contextos de deprivación, si es un objetivo del estudio, adentrarse en las instituciones que estudia para comprender en qué medida, les ofrecen oportunidades de desarrollo, a partir de la manera como se dispone y lleva a cabo la acción escolar y pedagógica.

A un trabajo sobre la equidad le atañen estas reflexiones, para intentar construir referentes de análisis claros que posibiliten a las instituciones educativas un trabajo con sus estudiantes, atendiendo a sus características particulares y a su desarrollo previo. En los años setenta no se hablaba de equidad, o no se hacía por lo menos con igual fuerza; este constructo aparece y tiende a generalizarse a partir del diagnóstico de década pérdida con que se caracterizan los resultados de desarrollo de los países latinoamericanos en los años 80. Se propone, a partir de ahí, al conocimiento como eje de la transformación productiva con equidad. Equidad social y equidad educativa emergen en la escena de la discusión sobre la educación y su contribución al desarrollo de las sociedades. Ello coincide con la propuesta de un nuevo desarrollo del capitalismo para los países latinoamericanos –la propuesta neoliberal- y con la extensión de los resultados de lo que se ha dado en llamar el fenómeno de la globalización.

Dicho de otra manera, los análisis sobre la equidad, y las búsquedas de disminución de las brechas entre unos y otros grupos sociales, se dan en un marco estructural amplio de hegemonía de un modo de producción y circulación de los bienes y servicios de la sociedad que, junto con la globalización, ha ido modificando las maneras de pensar, de sentir, de vivir los individuos en la sociedad, generando para la escuela demandas inéditas hasta entonces.

La escuela toca, en este punto con dos problemas: por un lado, aquél de la estructura social más amplia, porque a ella llegan los niños y jóvenes que por ubicarse en posiciones sociales diversas desarrollan capacidades no sólo diferentes sino desiguales para enfrentar la oferta escolar. En esta perspectiva, es inevitable para la escuela tener que tratar con los problemas económicos, sociales y culturales que de ello deriva. El otro problema consiste en enfrentar las inequidades que pueden generarse si los estudiantes que acceden a la escuela no encuentran las oportunidades requeridas para asumir con las herramientas adecuadas los nuevos contextos de la globalización.

Los enunciados y justificaciones de las políticas educativas le apuestan a la equidad. Cómo lo proponen y si lo logran o no, permite arrojar luces sobre el papel de la escuela como espacio de construcción de esas políticas o si, por el contrario, en contravía a su espíritu y acción, los actores escolares no encuentran más recurso que rechazarlas o resistirse a ellas, mediante procesos de resignificación. Desde esta perspectiva de la equidad se le ponen retos a la educación y las instituciones en relación con el cambio, haciendo nuevas exigencias a sus actores. A los maestros se les pide, así, a través de la interpretación de su realidad particular, y atendiendo a las capacidades y restricciones con que cuentan,

empeñarse, conciente y metódicamente, en un proyecto de transformación de sus prácticas pedagógicas y escolares, con el fin de atender con mayor sentido y pertinencia su oficio de educadores. Por su parte, a la institución escolar se le solicita orientarse explícitamente a la búsqueda de la calidad educativa y, en consecuencia, a responder de manera pertinente a las demandas de la sociedad, del contexto y de sus actores. De alguna forma, se trata de instituciones exigidas, desde afuera, a cambiar. A cambiar, a pesar de, o teniendo en cuenta, sus contextos de inequidad.

De ello sólo se desprende que si bien la política educativa es un asunto complejo lo es también el movimiento de las instituciones escolares de tal manera que no existe un camino lineal que va desde la formulación de la política a su implementación y logro, en términos de la equidad que se busca y se necesita para una mejor calidad. Puede afirmarse, en consecuencia, que no obstante las intenciones anteriores y el espíritu del gobierno y su legislación hacia la búsqueda de calidad y equidad de la educación, ellos no son suficientes para que las instituciones y los docentes cambien o dirijan sus acciones en la ruta formulada. No es suficiente una intención, un deseo o una decisión, el cambio plantea un camino de mayor complejidad. Como lo plantea Rocher (1996) el cambio no es acontecimiento, aunque éste forme parte de él, lo acompañe o lo provoque; no es sustitución de personal pues es natural para las sociedades que las nuevas generaciones releven a las anteriores, o que una persona o grupo en cualquier ámbito sea reemplazado por otro; no es intercambio, de lo cual está llena la vida cotidiana; no es un cambio de equilibrio que contribuye al restablecimiento del sistema pero que no afecta la estructura; y no es cambio si afecta a una sola persona o a una minoría pues ha de impactar a la colectividad. De lo que se deriva que el cambio requiere un proceso de construcción social por parte de los actores que lo promueven en unas situaciones concretas y con unas condiciones históricas determinadas, sobre las cuales ese cambio se erige. Dicho de esta manera, no puede negarse el inmenso reto que enfrentan las instituciones educativas y la educación, para las pretensiones de búsqueda de mayor equidad. Sin embargo las acciones conducentes a encontrar un nuevo rumbo no son independientes de las que se realizan a nivel de la sociedad a nivel macro.

Para los académicos el problema de la comprensión de la equidad y su búsqueda es central. Algunos consideran que su falta de atención al mismo retarda el avance hacia el desarrollo, vía mejora del ingreso y su distribución, y otros que es una cuestión de igualdad, justicia y derechos. De foros, cumbres y conferencias nacionales e internacionales emanan recomendaciones hacia el mejoramiento del acceso a la educación y de su calidad para contribuir a disminuir las brechas que generan la desigualdad e inequidad social y económica.

Cuál sería, entonces el papel de la escuela en estas condiciones, qué hace y qué más requiere hacer, cuáles son las posibilidades y los límites de su acción ante la promoción de equidad. El camino hacia la equidad y, por esta ruta, hacia la

calidad, en las condiciones concretas de desfavorecimiento que se han mencionado, exige cuestionar la estructura de la sociedad y, en una perspectiva crítica, aprender a trabajar con y para los contextos a los que la institución sirve, teniendo en cuenta que cada una es particular en cuanto tiene una historia, una manera de inscribirse socialmente y un colectivo humano que le da forma y vida con su saber y quehacer propios. En esta perspectiva, la educación, como proceso que se asume intencionalmente por parte de las instituciones educativas y sus actores, con base en su trayectoria específica y que se orienta hacia horizontes que ellas determinan como deseables de acuerdo con las condiciones favorables y restrictivas que les plantea el contexto, la política educativa, la situación o condición de las poblaciones que atienden y las maneras como se disponen los cursos de acción educativa y pedagógica, da lugar a un marco de construcción sentido para la equidad. Sin embargo, ello sólo se hace posible si las condiciones estructurales de desigualdad que imperan en la sociedad se revierten para hacer favorable el funcionamiento equitativo de las instituciones educativas.

Por lo dicho son relevantes las siguientes preguntas: ¿sabe la institución educativa trabajar con contextos inequitativos?, ¿cómo lo hace y cómo genera aprendizajes sobre ello? ¿qué tanto y de qué manera la desigualdad social y cultural permite un trabajo pedagógico que contribuya a que los estudiantes se desarrollen y logren su incorporación activa a la sociedad?, ¿cuáles son los límites y posibilidades de la contribución de la institución educativa y de la acción escolar al logro de la equidad frente a los desiguales contextos de procedencia de los estudiantes y al sello que ello imprime?, ¿puede el sistema educativo contribuir a aumentar/superar la desigualdad estructural de la sociedad?, ¿puede la educación llegar a ser igualitaria?, ¿qué significa para las instituciones educativas el trabajo hacia la equidad, cómo lo asumen y ello qué tiene que ver con la implementación de la política educativa?, ¿qué intencionalidades de cambio guían la acción de los actores escolares? y ¿es posible a partir del reconocimiento de la desigualdad proponer cambios para una educación con equidad?

Se busca responderlas a través de la construcción de cinco casos de política educativa distrital que han buscado una solución equitativa a la educación de los más pobres. Las instituciones escogidas para representarlos se constituyen en escenarios de programas dirigidos a la equidad. La intención es comprender cómo se atienden escolarmente las poblaciones más desfavorecidas desde el punto de vista de las adquisiciones socio-culturales que afectan al desarrollo individual y social de los estudiantes. Los casos estudiados son: un colegio del programa subsidios a la demanda ubicado en la localidad 7 –Bosa-; un colegio del programa nivelación para la excelencia de la localidad 10 –Engativá-; un colegio de la localidad 5 –Usme, que participó en el proyecto de desarrollo de competencias laborales; un colegio en concesión localizado en la localidad 4 -San Cristóbal-; y un colegio de la localidad 4 -San Cristóbal- en el que, como en cualquier institución educativa de Bogotá, se evaluaron las competencias básicas y ciudadanas y así mismo, participa de las intervenciones de política dirigidas a

todas las instituciones del Distrito Capital. Los programas se establecieron con el fin de garantizar el acceso y permanencia de niños y jóvenes en las instituciones escolares y, además, de mejorar la calidad de sus aprendizajes y la prestación del servicio educativo, buscando nivelar las condiciones iniciales de desfavorecimiento en términos de la socialización temprana.

El proyecto de investigación que aquí se plantea asume que las instituciones educativas no interactúan de igual manera con la política educativa de tal forma que, una vez formulada la política -en general de arriba a abajo- ellas pueden encontrar una oportunidad para cambiar, pueden generar mecanismos de resistencia a ella, pueden acomodarla o integrarla a lo que hacen o pueden empezar a llamar con distinto nombre lo que siempre han hecho de cierta manera. Se supone que la diferente interacción institución educativa-política está anclada en una cultura escolar (de la institución, de los docentes, del contexto y de los estudiantes) que contiene prácticas y saberes sedimentados a lo largo del tiempo, los cuales se relacionan con “nuevos vientos” que pueden acompañar a las políticas educativas y que terminan resolviendo esas políticas macro en diferentes vías de micropolítica se admite que la política educativa pone en acción un cambio en un contexto de permanente tensión entre lo que existe, llamado genéricamente tradición y lo nuevo. Lo nuevo (la política) busca integrarse a lo existente o sustituirlo o alterarlo, o adicionarlo, o reestructurarlo, o eliminarlo o reforzarlo (Morris, 1988) sin que lo existente sea una fuerza negativa sino, antes bien, contenga elementos de conservación importantes de una cultura, sobre los que se asientan los cambios.

Se busca documentar la relación de cada una de las instituciones con la política educativa y determinar la manera en que se afronta la búsqueda de la equidad. En esta medida se pretende dar cuenta de cómo las instituciones educativas reconocen las condiciones de ingreso de los estudiantes en términos de socialización temprana o adquisición inicial de capital social y cultural, así como mostrar qué hacen para promover el desarrollo personal y social de dichos estudiantes. En este escenario, puede decirse, se contribuirá a aportar conocimiento sobre la política orientada hacia la equidad y, por este camino, hacia la calidad educativa.

En consecuencia, el estudio se propone hacer un aporte a quienes toman decisiones de política, a quienes agencian recursos para la financiación de proyectos y programas de investigación y desarrollo, a los que administran la educación y a los diferentes actores de las instituciones educativas. El análisis de casos posibilita aprender de la experiencia de cada uno de los casos estudiados y con las lecciones que ellos permiten (en términos de formas de relación con la política educativa, formas de trabajarla, formas de enfrentar y solucionar puntos neurálgicos y maneras en que las fortalezas se aúnan para lograr los objetivos que se proponen) formular hipótesis explicativas a tener en cuenta en los procesos de toma de decisiones de política educativa y en los procesos de cambio de las

instituciones escolares a propósito de dicha política (toma de decisiones de micropolítica).

Finalmente, y recogiendo lo dicho, el estudio apunta a (1) recoger las experiencias que pueden aportar las instituciones educativas partícipes de los programas subsidios a la demanda, nivelación para la excelencia, evaluación y desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, desarrollo de competencias laborales y colegios en concesión relacionadas con el ofrecimiento de mejores ambientes de aprendizaje para los estudiantes y mejores oportunidades de trabajo académico; (2) ver de qué manera las instituciones escolares seleccionadas han encontrado vías para promover un desarrollo adecuado de los estudiantes, según los contextos particulares en que se encuentran y dadas las problemáticas que se ven abocadas a atender; (3) documentar la forma en que se relacionan las instituciones educativas con la sociedad, en términos de equidad, con el fin de señalar sus posibilidades y límites en la apuesta a una sociedad más justa.

La resolución de los problemas planteados, sobre los que trata este estudio, se ordenan en la siguiente lógica de exposición: La primera sección está dedicada al análisis macro de la sociedad, integrado por la revisión hecha de la literatura teórica sobre la relación entre la educación y la sociedad y sobre las políticas educativas que han conducido al sistema educativo actual con las características de inequidad que posee.

En el primer capítulo de esta sección se presenta un marco de referencia sobre la problemática de la equidad acudiendo a argumentos de la sociología de la educación para mostrar las líneas generales de abordaje investigativo sobre la relación educación-sociedad y la construcción de oportunidades igualitarias para todos los individuos. Esta revisión deriva en categorías teóricas que siguen siendo pertinentes y eficaces, desde diferentes lugares de la teoría, para trabajar el problema de la equidad social y su vínculo con la equidad educativa. Sobresalen las teorías que encuentran en las diferencias existentes en la sociedad un obstáculo para que la educación logre avanzar en la superación de las desigualdades sociales y aquéllas que consideran posible iluminar la formulación de políticas y las acciones de los individuos en la sociedad, a través de una mirada más optimista, en la que la educación tenga las posibilidades de ayudar a construir una sociedad más equitativa.

En el segundo capítulo es posible reconocer, a rasgos generales, la genealogía del sistema educativo actual así como las investigaciones que contribuyen a legitimar las orientaciones y énfasis recientes de las políticas educativas sobre equidad. De esta manera, se destina a mostrar cuál es el papel que juega la equidad en la política educativa, papel que va de la mano de las reformas emprendidas por los países latinoamericanos y, particularmente Colombia, a partir de los años noventa, con el fin de apoyar el desarrollo en un momento de crisis estructural que incrementa las brechas existentes entre ricos y

pobres. En él se expone el marco de la política distrital -esto es, la que orienta la educación en Bogotá, Distrito Capital- que da sentido a los programas seleccionados, cada uno de los cuales configura un caso y dentro de los cuales se escoge una institución educativa para ser estudiada.

La segunda sección está destinada a la presentación del análisis hecho sobre la equidad a nivel de la micropolítica escolar. El reporte de los cinco casos levantados, presentados en cada uno de los cinco capítulos siguientes, contribuye a mostrar las especificidades de cada institución educativa al tratar de enfrentar la equidad, teniendo como referentes los argumentos teóricos derivados de los dos capítulos de la primera sección.

En la tercera sección se reporta el análisis comparativo de los casos. Así, el capítulo ocho da cuenta del análisis transversal; se obtienen los aspectos que comparten y aquellos en que se diferencia cada caso con respecto a la equidad, así como los que los hace únicos. Este capítulo permite la reconstrucción de los casos, lo que implica, un tránsito metodológico que se desplaza del caso seleccionado previamente al caso construido de acuerdo con los hallazgos. Así mismo, en el capítulo nueve, se hace una relectura, con intención reconstructiva, de los casos, a la luz de los planteamientos hechos en los dos primeros capítulos, para generar una postura sobre la equidad que ilumine las conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, la cuarta sección concluye con el capítulo diez, que recoge el conocimiento y las herramientas teóricas fundamentales aportadas por el trabajo sobre el complejo panorama de la equidad, sobre la forma como lo enfrenta la macropolítica educativa en el seno de las condiciones estructurales de la sociedad y de qué manera las instituciones educativas hacen lo que les corresponde, a nivel micro, en relación con las políticas educativas y los contextos socioeconómicos a los cuales sirve y de los que proceden los estudiantes. Si bien, son enormes las dificultades y obstáculos para revertir las inequidades existentes en la sociedad, las instituciones educativas intentan apostarle a un compromiso que no ceja y que requiere llenarse de más y más argumentos teóricos y de la práctica para buscar caminos pertinentes –desde abajo- que le den un vuelco a la terca realidad de la inequidad que hace presencia en la educación y en las escuelas. De igual manera, se considera que la educación puede contribuir limitadamente a la superación de la pobreza y de las difíciles condiciones en que viven y se desarrollan buena parte de los niños y jóvenes de país, y que el planteamiento de caminos, que a la manera de desafíos pendientes apuntan a sociedades más justas y democráticas, debe ser una tarea sistemática, denodada y permanente de la sociedad y sus condiciones macroeconómicas, como se presenta en el último capítulo.

PRIMERA SECCIÓN:

LA EQUIDAD A NIVEL MACRO

Acudir a la teoría sociológica para mostrar la forma en que ella ha propuesto el análisis de la equidad y ha orientado la investigación sobre el tema es uno de los propósitos de este capítulo. El segundo lo constituye la intención de hacer evidente cuáles son las inequidades del sistema educativo actual y, por un lado, descubrir la participación del modelo de desarrollo y de las políticas educativas en su configuración y, por otro lado, enmarcar las políticas actuales de equidad que permiten la escogencia de los casos.

En primer lugar, la revisión de la literatura sobre equidad pretende mostrar un lugar de tratamiento de la misma –la sociología de la educación-, sus avances, y cómo de los planteamientos de las teorías consideradas más relevantes se desprenden posibilidades de lectura de la política educativa y de las distintas experiencias seleccionadas para la investigación. En esta medida, el punto clave de la reflexión es la pregunta por el papel que cumple la educación en la sociedad, entendiendo que una sociedad como la colombiana está estratificada y, en un proceso de segmentación, existen desigualdades que dificultan para buena parte de los individuos la realización del derecho a una educación de calidad. A raíz de la manera como se dispone la educación en la sociedad puede decirse que existe un circuito que ofrece una educación de calidad para los sectores más favorecidos y otro circuito en el que no se logra atender los requerimientos de ciertos grupos para que sea significativa su permanencia en la escolaridad y sea efectivo su aprendizaje. Argumentos como este son los que se pretenden dilucidar en la exposición teórica del primer capítulo.

En segundo lugar, se desarrolla el tema de las políticas educativas públicas y la equidad, que ha devenido en políticas compensatorias y focalizadas en los últimos años, en la pretensión de las agencias gubernamentales del distrito capital de Bogotá por modificar las condiciones en que se realiza la acción educativa, a través de “entregar más a los que menos tienen”. Como podrá verse, son políticas de “arriba a abajo” que riñen con la concepción de toma de decisiones concertada y democrática.

A propósito de lo expuesto puede decirse que no es extraño encontrar posturas teóricas y prácticas que sostienen para la escuela la imposibilidad de garantizar la equidad educativa, pese a los múltiples esfuerzos que realiza y a la conciencia que existe en amplios escenarios del sector educativo sobre la inequidad social y cultural de la población en la sociedad. Lo que se desprende de la persistencia de la problemática es su dureza para ser combatida por la escuela, la política educativa y la sociedad, su atención de manera poco sistemática y continuada, su omisión por espacios de tiempo o, por lo menos, su

desplazamiento de un lugar prioritario a uno secundario, su atención equivocada aunque no por ello mal intencionada, y su dificultad para ir al origen y atender las raíces del problema, de carácter estructural.

Ante la profundización de las desigualdades sociales y económicas, la educación tiende a ponerse en un lugar central para la búsqueda de soluciones. Éstas se han concentrado en dar oportunidades de acceso a la población en un esfuerzo por universalizar la escuela, y porque a ella lleguen todos los que están en edad para hacerlo, sin exclusiones. En la medida en que la universalización se ha ido logrando se ha pasado a una preocupación por la calidad y por su evaluación, calidad entendida como aprendizajes logrados por los estudiantes. No obstante, y así estos resultados muestren alzas, el problema de la inequidad no se resuelve porque, sin lugar a dudas, la calidad engloba una preocupación más profunda por la democracia, en el entendido que no es admisible que sólo los grupos poblacionales altamente educados puedan ejercer mejor sus derechos y deberes a la par que constituyan grupos de presión por mejores condiciones de vida, tanto en lo social como en lo económico, mientras otros grupos hacen una presencia menos visible en la sociedad.

Así mismo, también se ha visto un movimiento tendiente a la búsqueda de mayor equidad mediante la focalización, por cuanto no ha sido suficiente universalizar la escuela ni evaluar los aprendizajes de los estudiantes para lograr mejores oportunidades para los miembros de la sociedad. El acrecentamiento de la brecha entre ricos y pobres, entre unos educados en condiciones de mejor calidad que otros, ha conducido a pensar en la necesidad de contribuir a cerrar la brecha con acciones de discriminación positiva que compensen a estas poblaciones por una deuda histórica.

En consecuencia, los gobiernos han diseñado estrategias encaminadas a atender los contextos más desfavorecidos tratando de afectar aspectos específicos como la cobertura y la financiación (subsidios a la demanda); modelos pedagógicos y didácticos (evaluación y desarrollo de competencias básicas); calidad de los aprendizajes (nivelación para la excelencia); saberes previos y destino educativo (evaluación y desarrollo de competencias laborales); y condiciones favorables para el aprendizaje a través de la gestión escolar (concesión educativa). Dichos programas tienden a enmarcarse dentro de la política orientada a mejorar los aprendizajes de los estudiantes, la que, para algunos investigadores contribuye a disminuir las desigualdades educativas como se señala a continuación:

“...en condiciones educativas apropiadas es posible reducir sensiblemente los niveles de desigualdad en los resultados educativos que hoy producen las escuelas de América Latina...” y
“... todos los niños pueden aprender a niveles igualmente altos de

excelencia si se les enseña en condiciones apropiadas” (Reimers, 2000:290).

CAPÍTULO 1

LA EQUIDAD EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Existe la tendencia a hablar de equidad e igualdad como conceptos intercambiables hecho que motiva la reflexión inicial en este capítulo. Si bien la igualdad en las sociedades democráticas, a partir de la revolución francesa, concierne a una concepción de ser humano libre, con iguales derechos políticos y jurídicos, e igual dignidad, estos conceptos han evolucionado y se han complejizado al punto de pasar a convertir la diversidad en un valor deseable y a respetar en las sociedades, introduciendo más dificultad a la precisión de los conceptos mencionados. Actualmente se sostiene que desde la perspectiva de los derechos las adquisiciones logradas en el siglo XVIII, con la Revolución Francesa, constituyen la primera generación y se concentran en lo civil, ciudadano, para pasar a una segunda generación que fija la atención en los derechos políticos y a una tercera generación que aboga por los derechos sociales. Con ello aparecen en la sociedad tendencias y posturas que intentan visibilizar la importancia de las condiciones de sobrevivencia, protección, desarrollo y participación, fundamentales y exigibles para hacer realidad la inserción en la sociedad por parte de todos los individuos que pertenecen a ella.

Puede afirmarse, entonces, que a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad, no es lo mismo igualdad que equidad en cada momento que se analice, pues no siempre todas las desigualdades son inequitativas ni todas las consideraciones a la igualdad implican equidad. Y, por supuesto, si a ello se añade la consideración a la justicia, no necesariamente todas las desigualdades son injustas. Por eso Rawls (1979) pregunta, ¿igualdad de qué? Con ello pone en claro que la igualdad se determina con base en criterios de acuerdo con una escala de valores que se jerarquiza según las preferencias de los individuos y grupos en la sociedad, de tal manera que la desigualdad consiste en la diferencia, disparidad o brecha en términos de ventaja o desventaja en los recursos materiales y simbólicos dados los valores de esa escala (Hutmacher, 2001²). Ahora bien, qué tan justas o injustas son esas desigualdades es la pregunta que hace referencia a la equidad, de tal forma que es distinto considerar las distancias en las posiciones de los individuos en la estructura social en términos de los tipos de capital de Bourdieu (1998) y concluir sobre las ventajas y desventajas de ello para la vida social, que preguntarse por la justa dotación/adquisición de recursos, ventajas o desventajas para hacerse titular de ese capital y de ese puesto en la sociedad.

² "Equality typically designates an equivalent between two or more terms, assessed on a scale of values or preferred criteria. Inequality thus characterizes a difference, a disparity or a gap in terms of advantage or disadvantage in material and/or symbolic resources, such as wealth, social recognition, prestige, authority, power and influence" (Hutmacher, 2001:7-8).

En este orden de ideas, el capital cultural por el que se lucha en el campo de la educación no se distribuye de manera igual en la sociedad y su distribución se vincula, como lo muestra la investigación de manera reiterada, con el capital económico y social. Es así como el análisis de la equidad en educación remite a comprender la relación de ésta con la sociedad, en particular con sociedades caracterizadas por la segmentación social y que se han considerado, históricamente, desiguales e inequitativas.

Este tema ha ocupado de tiempo atrás a los teóricos del desarrollo y a los científicos sociales. En el ámbito de la sociología de la educación, la desigualdad educativa es una cuestión importante y, en este sentido, la literatura ofrece importantes vías de análisis con distintas implicaciones que intentan mostrarse de manera sumaria en este capítulo. Según Benadusi (2001) los sociólogos han asumido, explícita o implícitamente, una visión simple de la desigualdad en educación y se han enfocado a la búsqueda de evidencia empírica sobre su presencia y dinámica, equiparando la igualdad con la equidad.

Se asume, a continuación, el criterio de clasificación de Benadusi (2001), para presentar las principales aproximaciones de la investigación sociológica al concepto de equidad y sus implicaciones para el análisis de la política educativa orientadas a ella, de tal manera que sea posible derivar posibles hipótesis explicativas iluminadoras de la lectura posterior. Las cuatro aproximaciones sociológicas que se incluyen expresan una organización analítica y expositiva útil, aunque sujeta a debate, sobre el tratamiento de la equidad por parte de los autores seleccionados: la funcionalista, la teoría de la reproducción, el relativismo cultural y el pluralismo, y el individualismo metodológico.

1. PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN FUNCIONALISTA

Teóricos como Durkheim y Parsons al ocuparse de la relación educación-sociedad atribuyen a la desigualdad dos tipos de factores, como afirma Benadusi (2001): en primer lugar, los adscriptivos, esto es aquellos concedidos al individuo al nacer, tales como clase o estrato social, género, grupo étnico y nacionalidad; en segundo término, los factores de logro, o sea lo que el individuo va consiguiendo en su curso de vida y a partir de sus adscripciones y del cultivo y enriquecimiento de las dotaciones naturales, con habilidad y esfuerzo.

De esta aproximación deriva un modelo investigativo bastante extendido en el análisis educativo relacionado, el cual se ha sofisticado con ayuda del avance de la estadística, mediante el cual es posible encontrar las variables o factores que mejor contribuyen al éxito escolar. Es extendido el hallazgo relacionado con el de los hijos, el cual varía en función directa al estatus socioeconómico de la familia, convirtiéndose éste en un buen predictor del progreso escolar. Según Benadusi (2001), de esta perspectiva derivan dos líneas de investigación empírica: una privilegia el déficit de manera tal que busca descubrir los factores de privación

cultural que causan las desventajas educativas; la otra, enfatiza el logro social a través de las variables adscriptivas y de logro que afectan los resultados escolares. Así:

“The analytical and normative features of this approach are reflected, in part, in two different lines of empirical research:

- studies aimed at exploring the dynamics of so-called “cultural deprivation”, considered to be the main cause of unequal outputs in school and a result of disadvantageous modalities of primary socialization for low-status groups (“deficit theory”); and
- studies aimed at finding out how different variables of ascription or achievement affect attainments-educational, in a first stage, and occupational, in the two subsequent stages (the so-called “social attainment research”) (Benadusi, 2001:27)

Es así como, la aproximación funcionalista deriva en estudios educativos sobre movilidad social y sobre las variables adscriptivas y de logro que permiten un determinado desempeño de los estudiantes, identificación que contribuye a identificar el peso de dichos factores y de igual manera, aquéllos sobre los cuales se puede actuar para afectar el desempeño medido. Los estudios de escuelas efectivas que se muestran en el segundo capítulo son ejemplo de este tipo de tratamiento. A través de ellos, las variables estructurales del sistema social no se intervienen. La acción de un sistema educativo consiste en atender lo que puede afectar con política educativa, con independencia de las políticas formuladas en los demás sectores de la sociedad. Por su parte, la equidad es tratada como compensación de una carencia o déficit aunque éste no provenga necesariamente del sector educativo pero pueda manejarse desde él. Con esta mirada la institución educativa ejerce un rol compensatorio frente a las desigualdades e inequidades del medio.

2. PERSPECTIVA CRÍTICO-REPRODUCTIVISTA DE INVESTIGACIÓN

Desde finales de los años 60 la crítica al determinismo con que se califican los postulados de la escuela tradicional representados, en buena parte, por la visión estructural funcionalista, conduce a los llamados teóricos reproductivistas franceses y norteamericanos, a formulaciones alternativas que si bien, acaban por ser deterministas, en un sentido opuesto al de las teorías funcionalistas, remueven la sociedad del momento y dejan lecciones importantes para la mirada del fenómeno de la desigualdad y la equidad. En términos generales, la estructura social de clases, afirman, se reproduce a través de la acción de las instituciones de la sociedad de forma tal que éstas son una reproducción “en micro” de la estructura de clases prevaleciente. De esta manera, en lo que atañe a la educación, la función del sistema educativo es contribuir a la reproducción de las desigualdades de la estructura social. En investigaciones de este corte la clase

social representa el lugar esencial para entender las oportunidades educativas que un individuo tiene.

La diversidad de estos estudios que convergen al análisis del papel de la educación en la sociedad muestran cómo las características segmentadas y desiguales de las sociedades se legitiman, reproducen o no se afectan por la acción escolar, de forma tal que el papel de la educación es prácticamente nulo para superar las desigualdades sociales existentes³. En esta medida este grupo de teóricos convierte la actitud optimista del funcionalismo en pesimismo radical:

“Reproduction theorists convert the optimistic attitude of the functionalists into a radical pessimism: all inequalities are inextricable interwoven into the global structure of our society, they say, and no educational reform can break this systemic coercion” (Benadusi, 2001:29).

Benadusi (2001) diferencia dos tipos de corrientes investigativas entre los reproductivistas: por un lado se encuentran quienes enfatizan en los efectos directos de los factores estructurales (Bowles y Gintis, Baudelot y Establet, Althusser) y de otro lado, los que tienen en cuenta los factores culturales como mediadores de los efectos estructurales sobre los individuos y sus comportamientos (Bourdieu y Passeron, por un lado y Bourdieu, por otro).

2.1 ÉNFASIS DE LA INVESTIGACIÓN EN FACTORES ESTRUCTURALES

Los hallazgos de Bowles y Gintis (1981) permiten afirmar que la sociedad en general y el sistema escolar, en particular, están en permanente contradicción. Esta postura contradictoria,

“... es testimonio elocuente de la habilidad de los acomodados para perpetuar, en nombre de la igualdad de oportunidades, un arreglo que consistentemente les rinde ventajas desmedidas, a la par que obstruye las aspiraciones y las necesidades de los trabajadores de Estados Unidos” (Bowles y Gintis, 1981:45).

La educación es desigual porque “la posibilidad de recibir mucha o poca instrucción escolar depende considerablemente de la raza y del nivel económico paterno de un individuo” (Bowles y Gintis, 1981:53). La escuela con sus formas de

³ Con ello se desmitifica el ideal progresista liberal de que la escuela produce igualación social, a través de la ubicación y movilidad social de los individuos desde el punto de vista productivo en la sociedad. También se desmorona la confianza en la capacidad de la escuela como motor del desarrollo de la sociedad, ideal que tiende a instalarse en el imaginario de los dirigentes políticos, posiblemente por no encontrar cómo resolver y atacar las verdaderas raíces de la desigualdad

inculcación, no permite, como se espera que lo haga, complementar la formación realizada por la familia, en una apuesta progresista por la democracia.

“...: desde su comienzo en los Estados Unidos, el sistema de las escuelas públicas ha sido considerado un método para disciplinar a los niños en aras de producir una población adulta convenientemente subordinada. En ocasiones de forma consciente y explícita, en otras como emanación natural de las condiciones de dominación y subordinación que prevalecen en la esfera económica, el tema del control social invade los conceptos y las políticas educativas” (Bowles y Gintis, 1981:54-55).

Con certeza, concluyen los autores, la desigualdad no hunde sus raíces en la escuela ni en el sistema educativo sino en la estructura y funcionamiento de la sociedad capitalista. Sin democratización de la vida económica de la sociedad no resulta posible una contribución activa y real de la escuela a la igualdad. De tal forma, la selección y los mecanismos de recompensas de la institución educativa, tras una “fachada de meritocracia” legitiman la “distribución desigual de papeles desiguales de trabajo” (Bowles y Gintis, 1981:145).

“La educación reproduce la desigualdad, justificando los privilegios y atribuyendo la pobreza al fracaso personal”. El sistema educativo acaba por preparar a los individuos para el mundo de relaciones laborales “enajenadas y estratificadas” (Bowles y Gintis, 1981:154).

Así, “los que se adaptan y fortalezcan el orden social de la escuela”, aprueban y se retribuyen con mejores calificaciones frente a los infractores que se castigarán con peores calificaciones, castigo y desaprobación, como evidencia de los rasgos esperados en un estudiante en cuanto a “personalidad, actitudes y características conductuales”.

“Los resultados en sí no son sorprendentes. Es de esperarse que se recompensará a los estudiantes por amoldarse al orden social de la escuela (civismo) así como por su motivación personal para triunfar dentro del nexo de este orden social (impulso por lograr). Únicamente los más ingenuos supondrían que las calificaciones escolares dependen exclusivamente de los resultados académicos” (Bowles y Gintis, 1981:60-61).

La desigual instrucción escolar perpetúa la estructura de desigualdad económica que se origina fuera del sistema escolar en las relaciones sociales de la economía capitalista (Bowles y Gintis, 1981:317). Añade: “incluso si hubiera un sistema escolar completamente igualitario (es decir, que no hubiera diferencia alguna en años de instrucción escolar obtenidos) dejaría la desigualdad de ingresos prácticamente intacta” (Bowles y Gintis, 1981:316). Ello no significa que

un sistema más igual no pueda desempeñar un papel en la creación de una sociedad más igual. Pero es necesario tener en cuenta que “La reducción de la desigualdad económica, en última instancia, es una cuestión política y no económica” (Bowles y Gintis, 1981:317). Por tanto,

“Un programa igualitario de reformas educativas debe sentar con toda claridad que la igualdad no es cuestión de valores subculturales, ni tampoco es un asunto biológico, ni es un tema básicamente económico. La igualdad es una cuestión política, y el único camino para una sociedad más igual está en la lucha política. Segundo, las reformas igualitarias de la educación deben tener como meta la destrucción de mitos que hacen (Bowles y Gintis, 1981:317) que la desigualdad resulte benéfica, justa o inevitable. Por último, un programa de reformas igualitarias de la educación debe buscar unificar a diversos grupos y combatir los intentos por dividir a los trabajadores en diferentes circunstancias sociales” (Bowles y Gintis, 1981:318).

En síntesis, destacan los autores, el triunfo teórico de la educación progresista se acompaña de su fracaso en la práctica.

El conflicto “entre los objetivos de los patrones empresariales y otras élites privilegiadas –uso de escuelas para perpetuar el sistema capitalista y su estructura de riqueza y poder- y las necesidades de casi todos los demás por tener un sistema escolar dedicado a lograr una mayor igualdad y mejor desarrollo humano han hecho añicos gran parte de la ideología educativa liberal”. “Asimismo, se pierde rápidamente la idea de que las escuelas son –o deberían ser- “ajenas a la política” más o menos como la política exterior o la regulación federal de la oferta monetaria”. Conflictos y movimientos de los 60 y los 70 han sacudido el ideario (Bowles y Gintis, 1981:333-334).

Desde otro punto de vista, también con énfasis en la estructura de la sociedad, Baudelot y Establet (1976), de manera más explícita, establecen que la escuela, a pesar de su apariencia de unidad, está dividida en dos redes de escolarización⁴, identificables por la manera en que seleccionan los estudiantes, las prácticas que realizan y el destino de los egresados. Es de esta manera que el sistema escolar atiende en forma diferenciada y hermética a cada una de las clases sociales: una red –la primaria profesional- está destinada a la formación de fuerza de trabajo y la otra -la secundaria superior- hace énfasis en la inculcación de la ideología burguesa. Así lo expresan:

⁴ “Se establecerá entonces, sin impugnación posible que no existe un tipo único de escolaridad, sino dos redes de escolarización opuestas” (Baudelot y Establet, 1976:49).

“Al final de este largo análisis estadístico, hemos establecido claramente la existencia de dos redes de escolarización separadas y herméticas, y que se esbozan desde el final de las cinco primeras clases de la escuela primaria. Estas dos redes se realizan, en el momento de nuestro análisis, en las formas siguientes:

1. La red primaria profesional tiene como base las clases de final de estudios primarios y los sextos de transición; continúa por las clases prácticas, los colegios de enseñanza técnica y el aprendizaje sobre el terreno. Más allá se encuentra el trabajo productivo.
2. La red secundaria superior tiene como base los sextos clásicos y modernos I (o moderno largo); y continúa después de tercero por el segundo ciclo que conduce al bachillerato.
3. Estas dos redes no están ligadas entre sí más que mediante estrechas y frágiles pasarelas que no conciernen más que a individuos, en el sentido PP-SS⁵; y en el sentido SS-PP mediante la eliminación precoz de los mal orientados” (Baudelot y Establet, 1976:83).

Las prácticas escolares en ambas redes se oponen de tal forma que “La separación de las dos redes está materialmente inscrita en todas partes; se lee hasta en la disposición y decorado de los locales, así como en la vida cotidiana del establecimiento” (Baudelot y Establet, 1976:115). Las diferencias sistemáticas señaladas por los autores pueden sintetizarse en:

1. La red PP está dominada por su base y la red SS por su fin: la primera remite siempre a enseñanza primaria a la manera de “revisar, profundizar, consolidar, repetir, machacar, los conocimientos adquiridos” en ella mientras la segunda introduce una organización y concepción que permite nuevos conocimientos y prácticas.
2. La red PP está caracterizada por la repetición y la red SS por la gradación. En la primera “se trata menos de enseñarle algo a los alumnos que de mantenerlos *ocupados*, divirtiéndolos hasta el término de su escolaridad obligatoria”, lo que coincide con un trabajo escolar organizado en torno al “machaqueo de las nociones de base”. Por su parte la red SS las actividades son creativas, encajan en una secuencia de tal manera que se constituyen en “unidades autónomas y globales, válidas por si mismas” (Baudelot y Establet, 1976:124).
3. Las normas por las que se rigen son distintas: la red SS se basa “en la selección, la emulación y el culto a la originalidad individual”,

⁵ PP: red primaria profesional y SS: red secundaria superior.

con el objetivo no tanto de aprender sino de triunfar “y triunfar mejor que los demás”. Por su parte, los estudiantes de la red PP como son “demasiado nulos para sacar algo de ellos” son eximidos de prácticas escolares exigentes y con ellos se trabaja más en el reino del *laissez faire*. Desde este punto de vista, los métodos directivos caracterizarían más claramente a la primera red mientras la segunda tendría una influencia mayor de los no directivos (Baudelot y Establet, 1976:125).

4. El “culto al libro” en la red SS se opone a la “lección de cosas en la red PP lo que remite a un énfasis en la abstracción que tiene su correlato en un énfasis en la observación directa de lo concreto (Baudelot y Establet, 1976:127).

Finalmente la explicación del origen de las reformas y cambios según Baudelot y Establet radica en la insatisfacción de la clase burguesa con los resultados obtenidos pues a pesar del inmenso poder del aparato escolar no cumple con el cometido ideológico esperado.

El último de los autores de este grupo, Althusser, pareciera ser el ideólogo de los anteriores o éstos sus adeptos. Su énfasis en la ideología lo lleva a afirmar que la escuela, como aparato del estado⁶, funciona “masivamente con la ideología como forma predominante pero utiliza secundariamente, y en situaciones límite, una represión muy atenuada, disimulada, es decir simbólica” (Althusser, s.f:16), y así contribuye a la reproducción de las clases sociales. La ideología se arraiga en la escuela, como aparato ideológico dominante –entre los demás aparatos ideológicos: religioso, familiar, jurídico, político, sindical, de la información y cultural- y adquiere en ella existencia material de forma tal que sus prácticas conducen a la inculcación de saberes envueltos en la ideología dominante. En palabras de Althusser, según Saviani:

“es a través del aprendizaje de algunos saberes prácticos (*savoir-faire*) envueltos en la inculcación masiva de la ideología de la clase dominante, que son, en gran parte, reproducidas las relaciones de producción de una formación social capitalista, es decir, las

⁶ El Estado es concebido por Althusser explícitamente como aparato represivo: es una “máquina” de represión que permite a las clases dominantes asegurar su dominación sobre la clase obrera para someterla. Distingue entre el poder de Estado y el aparato de Estado en tanto el objetivo de la lucha de clases concierne al poder de Estado y, en consecuencia, a la utilización del aparato de Estado por las clases o alianza de clases o fracciones de clases) que tienen el poder de Estado en función de sus objetivos de clase. Así mismo establece que el Estado de la clase dominante, no es ni público ni privado y poco interesa si las instituciones que materializan los aparatos ideológicos del estado son “públicas” o “privadas”, lo que importa es su funcionamiento (Althusser: s.f.).

relaciones de los explotados con los explotadores y de los explotadores con los explotados” (Saviani, 1984:23).

Estos saberes como lo asevera Althusser (s.f.:6) pueden resumirse así:

“en la escuela se aprenden las “reglas” del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está “destinado” a ocupar: reglas de moral y de conciencia cívica y profesional, lo que significa en realidad reglas del respeto a la división social-técnica del trabajo y, en definitiva, reglas del orden establecido por la dominación de clase. Se aprende también a “hablar bien el idioma”, a “redactar” bien, lo que de hecho significa (para los futuros capitalistas y sus servidores) saber “dar órdenes”, es decir (solución ideal), “saber dirigirse” a los obreros, etcétera”.

Para él la labor silenciosa de la escuela consiste en tomar a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes y, de esta manera,

“les inculca -con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable— “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía).

Hacia el sexto año, una gran masa de niños cae “en la producción”: son los obreros o los pequeños campesinos. Otra parte de la juventud escolarizable continúa: bien que mal se encamina y termina por cubrir puestos de pequeños y medianos cuadros, empleados, funcionarios pequeños y medianos, pequeño-burgueses de todo tipo. Una última parte llega a la meta, ya sea para caer en la semidesocupación intelectual, ya para proporcionar, además de los “intelectuales del trabajador colectivo”, los agentes de la explotación (capitalistas, empresarios), los agentes de la represión (militares, policías, políticos, administradores, etc.) y los profesionales de la ideología (sacerdotes de todo tipo, la mayoría de los cuales son “laicos” convencidos). Cada grupo está prácticamente provisto de la ideología que conviene al rol que debe cumplir en la sociedad de clases: rol de explotado (con “conciencia profesional”, “moral”, “cívica”, “nacional” y apolítica altamente “desarrollada”); rol de agente de la explotación (saber mandar y hablar a los obreros: las “relaciones humanas”); de agentes de la represión (saber mandar y hacerse obedecer “sin discutir” o saber manejar la demagogia de la

retórica de los dirigentes políticos), o de profesionales de la ideología que saben tratar a las conciencias con el respeto, es decir el desprecio, el chantaje, la demagogia convenientes adaptados a los acentos de la Moral, la Virtud, la “Trascendencia”, la Nación, el rol de Francia en el Mundo, etcétera.

Por supuesto, muchas de esas virtudes contrastadas (modestia, resignación, sumisión por una parte, y por otra cinismo, desprecio, altivez, seguridad, grandeza, incluso bien decir y habilidad) se enseñan también en la familia, la iglesia, el ejército, en los buenos libros, en los filmes, y hasta en los estadios. Pero ningún aparato ideológico de Estado dispone durante tantos años de la audiencia obligatoria (y, por si fuera poco, gratuita...), 5 a 6 días sobre 7 a razón de 8 horas diarias, de formación social capitalista”(Althusser, s.f.: 24 y 25).

En consecuencia, dice Althusser, la acción escolar no es un instrumento de igualación social sino un mecanismo de la burguesía para garantizar y perpetuar sus intereses. El aprendizaje de nociones, imágenes, representaciones, de una parte, y de comportamientos, actitudes, conductas y “gestos”, por otros, ocurre con arreglo a normas sobre lo habitual y correcto, lo conveniente, lo que se debe observar, según la posición social y la futura división social del trabajo de los individuos.

A manera de síntesis, el énfasis de la investigación en los factores estructurales, con omisión de su carácter determinista, permite destacar la participación de la educación en un proyecto más amplio de la sociedad, del cual hace parte, y los límites con que cuenta para ejercer una acción totalmente autónoma e independiente de las acciones de la sociedad que acaban por sobredeterminarla.

2.2 ÉNFASIS DE LA INVESTIGACIÓN EN FACTORES CULTURALES

A partir de los estudios de Bourdieu y Passeron (2001), y de la categoría violencia simbólica, se establece que la relación entre las clases sociales está caracterizada por la dominación y, en este sentido, son relaciones de fuerza material a través de las cuales se mantiene la subordinación económica y social de unos grupos de la sociedad por otros; y son relaciones de fuerza simbólica representadas por el sistema de creencias, concepciones y representaciones que se construyen a través de la cultura. La educación es así un mecanismo de refuerzo y disimulo de las relaciones de fuerza material, que contribuye a producir y reproducir la dominación y su legitimidad. Es violencia simbólica porque las ideas y significados de la cultura que se intentan reproducir se hacen aparecer como legítimos.

En este sentido, afirman, el sistema escolar pone su lógica interna de funcionamiento al servicio de la lógica externa de conservación de la sociedad. Pero si bien, esta situación implica que el sistema educativo no tiene una autonomía absoluta con respecto a la sociedad, ello a su vez, le impide ver la “autonomía relativa” que posee para servir a las demandas de la sociedad y al mismo tiempo proponer tareas propias a ser realizadas.

“Conceder al sistema la independencia absoluta a que aspira o, por el contrario, ver en él solamente el reflejo de un estado del sistema económico o la expresión directa del sistema de valores de la “sociedad global”, hace imposible percibir que su “autonomía relativa” le permite servir a las demandas externas o la apariencia de la independencia y de la neutralidad, es decir disimular las funciones sociales que lleva a cabo y, por lo tanto, realizarlas más eficazmente” (Bourdieu y Passeron, 2001:198).

La noción que se encuentra detrás de una transmisión pedagógica como la expuesta es la de “arbitrariedad cultural” que pone en escena la selección contingente y azarosa de los contenidos curriculares. El análisis les permite afirmar que por esta vía se reproducen las clases sociales en una suerte que hace aparecer los contenidos como los legítimos para toda la sociedad, sin consideración a las particularidades de las clases sociales dominadas.

Por su parte, la voluminosa producción de Bourdieu en su largo recorrido y denso trabajo investigativo evidencia el desarrollo de un cuerpo teórico muy importante sobre la problemática de la desigualdad⁷ social que circula ampliamente. Además, al distanciarse explícitamente de las posturas que lo tildan de reproductivista y al encontrarse argumentos para atribuirle una postura que no se orienta al objetivismo característico de los estructuralistas ni al subjetivismo de los fenomenólogos⁸.

⁷ Bourdieu no utilizó el concepto de equidad aunque sí trabaja sobre la desigualdad, la diferencia y la distinción, a partir de los cuales y con el modelo teórico que propone, es posible acercarse a la lectura de la equidad pretendida.

⁸ Bourdieu discute el tratamiento pesimista y finalista que se le ha dado a su tesis de la reproducción criticando así a sus opositores: “...la alternativa del mecanicismo o del facilismo, rebasadas por la noción de *habitus*” (Bourdieu, 1998: 157) [permite afirmar que] “...se puede llegar a dos lecturas totalmente opuestas: una lectura de tipo mecanicista (el sistema escolar es una mecánica, un engranaje fatal que, sistemáticamente, reproduce), y al lado de esta lectura fatalista, una lectura finalista (el sistema escolar es la mano de la burguesía, es el complot)” (Bourdieu, 1998: 158). “... veinte años después, todo el mundo está de acuerdo en reconocer como evidente que el sistema escolar reproduce” (Bourdieu, 1998: 160). Al mismo tiempo, acerca de las bondades bondades progresistas atribuidas al sistema escolar en la época en que sale su libro dice: “*La reproducción* ... propone una verdad que sacude las estructuras mentales, que cambia la visión del mundo. Antes el sistema escolar aparecía como un lugar al que se iba para aprender cosas universales, progresistas, etc. Llega un mensaje que sacude las ideas recibidas mostrando que el sistema de enseñanza produce efectos conservadores” (Bourdieu, 1998: 157).

El aporte de Bourdieu es fundamental para entender el sentido que los actores confieren a sus acciones y la asociación entre reglas y estrategias que permite a los agentes hacer frente a situaciones imprevistas. Para superar la dicotomía de las clases sociales marxistas propone la idea de campo como espacio social jerarquizado debido a la desigual distribución entre los agentes sociales de los capitales que circulan en él. Referido al campo educativo, significa que la posición de los agentes en ese espacio social depende del volumen y la estructura de tres formas de capital, económico, social y cultural, que están en juego y en lucha entre los individuos de la sociedad. El capital cultural que se distribuye en la escuela, o el *habitus*⁹ que se inculca, por medio del trabajo pedagógico, contribuye a reproducir las diferencias de capital social y cultural existentes en la sociedad. Con un agravante: las disposiciones adquiridas por los estudiantes en su ambiente familiar están fuertemente fijadas por la acción de la educación familiar y del capital con el que esa educación se realiza. En esta medida el aprendizaje que ocurre en la familia vuelve duradero y eficaz un *habitus* que la escuela, para contextos más desfavorables, está llamada a modificar¹⁰.

[Los *habitus* son] “Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas –lo que el obrero come y sobretodo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial –, estructuras estructuradas, los *habitus* son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de

⁹ “De hecho, los agentes sociales, alumnos que escogen una vocación o una disciplina, familias que escogen un establecimiento para sus hijos, etc., no son partículas sumisas a fuerzas mecánicas que actúan bajo la presión de causas; no son tampoco sujetos concientes y conocedores actuando con pleno conocimiento de causa, como creen los defensores de la *teoría de la acción racional*... ..los agentes sociales son agentes concientes dotados de un sentido práctico... sistema adquirido a partir de preferencias, de principios, de visión y de división (... un gusto); y también sistemas de estructuras cognoscitivas duraderas (que son en lo esencial el producto de la incorporación de estructuras objetivas) y de esquemas de acción que orientan a percibir la situación y la respuesta adecuada. El *habitus* es esa especie de “*intention in action*”, como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada –lo que se llama en deportes el sentido de la jugada, es decir, ese arte de *anticipar* el futuro del juego, de adivinar lo que está inscrito en líneas punteadas en el estado presente del juego” (Bourdieu, 1998: 116 y 117).

¹⁰ Por la vía del capital cultural que circula en la sociedad, y en particular en la escuela, se reproduce también la estructura social. La escuela se constituye así en una instancia legítima de imposición de una arbitrariedad cultural que se inculca como cultura legítima. Es así como el éxito de la acción pedagógica está en función de la consonancia que exista para los actores entre el código cultural que dominan y que les es transmitido a través de la acción educativa familiar y el código cultural de la comunicación pedagógica. Reconocer la distancia entre estos códigos permite acercarse a la búsqueda de un papel distinto al reproductivo por parte de la institución educativa. Ello se hace posible por cuanto la acción pedagógica implica un trabajo con la duración suficiente para formar *habitus* y así perpetuar en las prácticas la arbitrariedad cultural interiorizada.

visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones...” (Bourdieu, 1998:33-34).

Es así como las instituciones sociales (entre las cuales la familia y la escuela ocupan un lugar privilegiado) desempeñan un rol fundamental en la formación del individuo en el oficio de actor social. En particular, la institución escolar *contribuye* a reproducir la distribución del capital cultural existente en la sociedad y con ello a la reproducción de la estructura del espacio social. Esta reproducción “se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” ya que esta última tiende a proporcionar al capital cultural detentado por la familia y transmitido en la educación temprana, el capital escolar (títulos, credenciales).

“Las familias son cuerpos articulados animados por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y sus privilegios” (Bourdieu, 1998:108 y 109). “Las familias invierten en la educación escolar ... tanto más cuanto que su capital cultural es más importante y cuanto que el peso relativo de su capital cultural en relación con su capital económico es más grande –y también, en la medida en que las otras estrategias de reproducción (en especial estrategias de sucesión en vista de la transmisión directa del capital económico) son menos eficaces o menos rentables relativamente...” (Bourdieu, 1998:109).

Así, la tesis de Bourdieu no es una concepción simple y mecánica de reproducción del sistema social a través del sistema escolar (Bourdieu, 1998:125). La escuela contribuye a perpetuar las desigualdades existentes en la sociedad mediante una eficaz acción escolar vinculada a la eficacia con la que se inculca el *habitus*, compuesto por contenidos, estructuras, valores, hábitos, lenguajes, concepciones, creencias y actitudes que reflejan la ideología de la clase dominante. En consecuencia, los estudiantes de las clases sociales menos favorecidas se enfrentan a formas de ser, estar y vivir de la escuela que no necesariamente se corresponden con las que dominan en su ámbito familiar y social. Por su parte, el sistema escolar –aún con su apariencia de igualdad- y los mecanismos con que opera, separa a los detentores del capital cultural heredado de los que están desprovistos de él, manteniendo las diferencias sociales preexistentes mediante la institucionalización de *fronteras sociales*. Sin embargo, este proceso no está terminado ni es irreversible. Las posibilidades de una construcción distinta están dadas, inicialmente, por el conocimiento y la comprensión:

“Es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar” (Bourdieu, 1998:160).

A pesar de la argumentación anterior, el autor encuentra que el sistema escolar no es el encargado de la igualación de oportunidades y de democratización de la cultura, aunque en su relativa autonomía puede influir de la siguiente manera:

1) "no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados"; 2) ponerse "en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades previas en desigualdades naturales; "no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ... excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona" (Bourdieu, 1998:161); 4) reconocer el poder de las asignaturas en la constitución de la identidad e imagen de los sujetos escolares (Bourdieu, 1998:162); 5) "combatir la jerarquización de las actividades (teóricas y empíricas) de las disciplinas, etc., o cuando se predica la unificación del saber, son recomendaciones que son buenas para la ciencia, para la razón, y también buenas para la democracia" (Bourdieu, 1998:165); 6) Tomar en cuenta, hacer pública, la competencia, que ya existe y es desigual, "con la intención de poner en marcha mecanismos para impedir las consecuencias funestas" (Bourdieu, 1998:166); 7) "echar a andar mecanismos de protección", si se pone la situación en claro, "se descubre también que es necesario echar a andar mecanismos compensatorios" (Bourdieu, 1998:166), tomar en cuenta las desigualdades existentes y compensar sus efectos; 8) "velar porque la enseñanza no deje lagunas inadmisibles, porque perjudican el éxito del conjunto de la empresa educativa. Esto es contra la tendencia a suponer conocidas cosas absolutamente fundamentales"¹¹ (Bourdieu, 1998: 169 y 170)

De lo establecido por Bourdieu es posible derivar que la violencia simbólica puede imponerse en la escuela, como arbitrario cultural por parte de un poder de clase también arbitrario y los individuos que portan representaciones de la realidad, como resultado de los *habitus* incorporadas en su estructura subjetiva, a través de la socialización, adquieren disposiciones duraderas que, al ingreso a la escuela, se ponen en relación con la violencia simbólica y, por este medio,

¹¹ Lo dice ya en *Los herederos*: "hay cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que solamente algunos las dominan; por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, el hecho de saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, el uso de las abreviaturas, la retórica de la comunicación, la organización de un fichero, la creación de un índice, la utilización de un fichero descriptivo de un banco de datos, de una biblioteca, el uso de instrumentos informáticos, la lectura de cuadros estadísticos y de gráficas. La tecnología del trabajo intelectual no solamente no se nos enseña sino que es menospreciada" (Bourdieu, 1998:169 y 170).

reproducen relaciones sociales esperadas y legitimadoras de valores, criterios y disposiciones que refuerzan la desigualdad.

3. INVESTIGACIONES A PARTIR DEL RELATIVISMO Y EL PLURALISMO CULTURAL

Estas aproximaciones, como afirma Benadusi (2001) emergen de los paradigmas fenomenológico, etnometodológico y del interaccionismo simbólico, que se clasifican en la llamada “nueva sociología”, y se caracterizan por el papel que desempeña el individuo en la construcción del mundo social. Sus autores buscan clarificar los mecanismos escolares que contribuyen a reproducir las relaciones desigualitarias (Bernstein), contradiciendo posturas funcionalistas eficientistas así como las que consideraban deterministas reproductivistas. Desde este lugar, afirman, la educación desempeña un papel más activo en la generación de igualdad/desigualdad que aquél papel pasivo que le asignan las corrientes que critican. Por tanto, las escuelas no sólo legitiman las desigualdades de la sociedad sino pueden producir o reproducir desigualdades y, en consecuencia, se otorga a los docentes y a los estudiantes un papel importante en cuanto a su capacidad para resistir las influencias de la sociedad o para promover cambios posibles. Al privilegiar la agencia de los individuos y la cultura, más que la estructura, como fuentes de desigualdades entre los grupos sociales, estas aproximaciones se consideran constructivistas.

3.1 INVESTIGACIONES DE LA NUEVA SOCIOLOGÍA INGLESA DE LA EDUCACIÓN

La agencia de los individuos en la escuela puede contribuir a la resistencia o al cambio. Las conocidas teorías de la resistencia¹² hacen aportes en una perspectiva curricular. Si bien el currículo formal representa el conocimiento oficial y legitimado es posible transmitir conocimientos basados en el conflicto de intereses sociales y, así, generar efectos ideológicos en los estudiantes. De esta manera se concede al currículo la capacidad de discriminar, a través de la inculcación y selección de contenidos que favorecen el dominio de los valores y creencias de unos grupos sociales sobre otros. En consecuencia, una educación justa puede proponerse la elaboración y desarrollo de currículos apropiados y adecuados para todos los grupos sociales, idea que se opone a la de algunos autores para quienes la escuela es el vehículo privilegiado para transmitir la cultura dominante. En esta vía, la escuela ejerce un papel contradictorio: como dispositivo de reproducción y como oportunidad de acción, lo que depende de la apertura de espacios para discutir, develar y tomar decisiones sobre la relación existente entre la ideología, el currículo y el poder. Retorna así la pregunta por ¿qué conocimiento enseñar? ¿qué conocimiento es y a quién favorece? ¿Cómo y quién lo decide?

¹² Pueden mencionarse entre sus autores a Michael Apple, Henri Giroux y Geoff Whitty, entre otros.

Se reconocen en estas tendencias las investigaciones de los interaccionistas¹³ quienes convergen en muchos argumentos con los teóricos de la resistencia, preocupados por la manera como las personas dan significado al mundo, a partir de las relaciones sociales: qué hacen, cómo reaccionan entre sí, qué ocurre en su vida cotidiana y cómo la construyen.

De estas concepciones se desprenden dos implicaciones: la primera relacionada con el importante papel que puede jugar la escuela si se reconoce que las desigualdades e inequidades de la sociedad están presentes en ella y pueden acentuarse o retroceder con su acción. Las diferencias toman lugar para ser tratadas como tales y, en esta medida, lograr empoderar a las poblaciones que tradicional o persistentemente han sido tratadas con desventaja e inequidad en razón a la diferencia. La segunda concepción aparece vinculada con la búsqueda de procesos de igualación de las diferencias que tienden a sacrificar las particularidades de los grupos y culturas. En este sentido y referido a la búsqueda de mejores resultados de aprendizaje se estaría hablando en el primer caso de admitir desiguales resultados por grupos sociales y culturales, de manera tal que se hace injusta la selección de los estudiantes para su ingreso en la escuela y el sistema termina configurándose en términos de escuelas “endogámicas”; y en el segundo de una apuesta por resultados educativos iguales, sacrificando las diferencias de grupos y culturas que ameritarían un tratamiento diferencial.

Para algunos autores de esta corriente, a través de una pedagogía crítica y alternativa se hace posible la reflexión de los maestros sobre su escogencia curricular, y sobre su trabajo con los estudiantes, para que éstos sirvan a los intereses del cambio social y educativo que se necesita; al mismo tiempo, la política educativa puede hacer suyo, para los mismos objetivos, la idea de establecer un currículo macro común a nivel nacional o delinear orientaciones para currículos diversificados que tengan sentido para las culturas particulares.

En conclusión, al reconocer el papel contradictorio de la escuela –en su carácter de reproductora de la desigualdad o como oportunidad de cambio de la misma- la acción, debe ser clara y empeñada en la búsqueda de un camino que favorezca a los estudiantes desde el punto de vista curricular, de las interacciones escolares y del proyecto que agencia la escuela. El reconocimiento de las diferencias es un lugar de empoderamiento de las poblaciones con desventaja social y cultural que puede aprovecharse para la búsqueda de procesos de igualación que logren la potenciación de su cultura y la inserción o integración activa en la sociedad, conservando las diferencias que valoran.

¹³ Entre ellos, Peter Woods, Robert Burgess, Sara Delamont, Andy Hargreaves, David Hargreaves, Martyn Hammersley y Stephen Ball, este último reconocido teórico de la micropolítica escolar.

3.2 INVESTIGACIONES DE LA SOCIOLOGÍA INTERPRETATIVA DE LA EDUCACIÓN AMERICANA

Para los autores aquí contenidos, la fuente de las desigualdades de logro en educación se encuentra en la ausencia de acuerdo entre los patrones lingüísticos y las prácticas de socialización del hogar y los de la escuela. Si se mira en la perspectiva del déficit o la deprivación cultural ya se expuso críticamente cómo la escuela puede proponer un tratamiento compensatorio para dar solución a esta situación de desventaja de unos grupos sociales sobre otros. Pero, los sociólogos interpretativistas sostienen que todos los patrones y prácticas son válidos y legítimos para ser contemplados en los procesos de aprendizaje, de tal manera que se hace necesario un proceso de acomodación escolar en el cual ambos, profesores y estudiantes negocian su comportamiento en términos de un objetivo común. Implicaría, por parte de los docentes, un acercamiento mayor a la cultura de la familia, con el fin de comprender mejor el comportamiento del estudiante y así proponer estrategias pedagógicas más cooperativas y promover estilos de aprendizaje para grupos minoritarios o poco reconocidos como cultura en la sociedad.

Algunos estudios etnográficos¹⁴ sobre las aulas escolares encuentran que el trabajo de los estudiantes es motivado por concepciones y valoraciones que hacen parte de sus marcos de referencia, que los lleva a privilegiar la práctica sobre lo teórico y a mantenerse escépticos frente a las credenciales educativas. Su actitud es “hacer lo mínimo para ir pasando”. Sin embargo, es posible diferenciar en la escuela tipos distintos de alumnos de acuerdo con marcos de referencia que representan modos típicos con los que los alumnos construyen y asignan diferentes significados, lo que trae consigo mayor o menor adhesión a la escuela y mayor o menor conflictividad con las subculturas que se resisten a la misma. Adicionalmente, existe una explicación a los comportamientos y actitudes de los estudiantes frente a la institución educativa proveniente de las concepciones que tienen: la producción escolar está asociada a características o cualidades intrínsecas de los estudiantes y no a su esfuerzo (Hernández, Beltrán y Marrero, 2005).

Lo que pretenden mostrar estas posturas es la posibilidad de cambio frente a la condiciones de desigualdad de los estudiantes, a partir de una propuesta de escuela sensible al contexto, capaz de entenderlos y de orientarlos hacia una mejor inserción en la sociedad. Es una mirada contrapuesta a la de quienes postulan la dependencia de las motivaciones e intereses de la posición de clase que se ocupa en la sociedad. En otras palabras significa que la educación contribuye a construir el proyecto de vida de los estudiantes, el cual no se encuentra determinado por un origen de clase.

¹⁴ Entre los que se cuentan los de Paul Willis, Phillip Brown y Peter Aggleton (Hernández, Beltrán y Marrero, 2005).

Finalmente, resulta relevante contemplar en esta perspectiva la influencia que puede ejercer la organización escolar en la reproducción o generación de desigualdades que pueden convertirse en injustas. Significa que la manera como se estructura la escuela en términos de reglas, normas, formas de organización y relaciones influye en la formación más o menos equitativa de los estudiantes. La organización escolar tiene que convertirse en objeto de construcción colectiva y de negociación en contextos de promoción de equidad.

4. APROXIMACIÓN INVESTIGATIVA DEL INDIVIDUALISMO METODOLÓGICO

A partir de Weber se concibe que el individuo es un actor racional e intencional cuyas escogencias están limitadas o condicionadas socialmente pero no determinadas del todo. Boudon y Coleman son los autores que Benadusi (2001) incluye en esta postura.

“Según Boudon todo fenómeno social es el producto de acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias que pueden comprometer o no a las personas, de tal suerte que pueden actuar entre ellas con acuerdos tácitos o independientemente unas de otras aún frente a un mismo propósito. Para Boudon, de la forma de agregación de estas acciones (ligadas, en el primer caso; no ligadas en el segundo) resultan los fenómenos sociales...” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006).

Así, la carrera escolar de los estudiantes puede conceptualizarse como un proceso de toma de decisiones en el cual los actores sociales comparan los beneficios, los costos y los riesgos asociados a cada posibilidad de escogencia. La escogencia exige tener en cuenta los recursos objetivos y subjetivos disponibles frente a los objetivos a ser conseguidos. La cantidad disponible de recursos es más importante que las adquisiciones de los individuos en la socialización primaria para explicar los logros obtenidos. En esta medida, los estudiantes pueden enfrentar durante su carrera escolar las limitaciones que impone su procedencia social, que pueden encontrar en la escuela, también vías de afrontamiento.

“On the basis of Boudon’s previous analysis, we may conclude that social stratification, which inevitable affects school careers via abilities and aspirations, can be contained, to some extent, by shifting the first branching point forward; that is to say, lengthening and unifying compulsory school. Another way might be to reduce private school costs for low-income students through a policy of grants and loans, making higher levels of education more accessible” (Benadusi, 2001:37)

Las salidas que propone la postura de Boudon tiende a sobrevalorar la dimensión institucional y, en consecuencia, el rol de la toma de decisiones de política en la reforma del sistema educativo. Boudon diferencia la igualdad formal

de acceso, universalmente juzgada como principio fundamental de justicia, de la igualdad sustancial o fáctica de acceso imposible de alcanzar a menos que la estratificación social sea tenida en cuenta (Benadusi, 2001).

Acorde con la concepción de equidad educativa propuesta, la libertad individual para tomar decisiones puede verse limitada si en la sociedad no existen los arreglos y controles para que las diferencias de clase o estrato de los estudiantes no afecten las decisiones en forma inequitativa.

La postura de Coleman (1988) en el análisis de las desigualdades educativas es diferente a todos los anteriores. En primer lugar porque se distancia de los sociólogos americanos quienes se han preocupado ya sea por las variables de la oferta o las del proceso en la generación de resultados educativos desiguales mientras para Coleman los roles sociales, ejercidos en la escuela, tienen efectos igualadores de la diferencia.

En segundo lugar, porque aporta a la comprensión de la equidad desde la perspectiva del capital social, entendido como creación de confianza en las interacciones conversacionales. Concluye -de un estudio realizado en escuelas norteamericanas- que el logro escolar (rendimiento, asistencia y permanencia escolar) se debilita si el capital social de los estudiantes es escaso, entendiendo por tal las relaciones de confianza e interacciones recíprocas que proporcionan respectivamente los vínculos con la familia y con la comunidad. La confianza entre los hijos y los padres que afectan positivamente el rendimiento escolar implican una interacción que con su fuerza simbólica y afectiva posibilita atención, cuidado, apoyo, normas relacionadas con lo escolar, así como la conversación sobre el mundo escolar del hijo (Coleman, 1988).

Este concepto de capital social incluye no solamente conformación de redes, vínculos interpersonales e información sino valores, normas y acuerdos. De esta manera la escuela puede enfrentar las diferencias de capital social entre sus estudiantes, proponiendo estrategias dirigidas a todos, que conduzcan a incrementarlo. Coleman destaca la importancia de las relaciones de confianza y de las interacciones recíprocas para el establecimiento de vínculos de la escuela con la familia y con la comunidad. En este sentido, considera, el rendimiento académico y la asistencia y la permanencia escolar se debilitan si el capital social de los estudiantes es escaso. Por ello se entiende, la confianza entre hijos y padres en un marco de relaciones que implican una interacción con fuerza simbólica y afectiva: cuidado, apoyo, normas sobre lo escolar y conversación sobre el mundo escolar. Esta confianza y relaciones afectan positivamente el rendimiento.

Según Coleman la igualdad total de oportunidades educativas es imposible de alcanzar porque se requeriría una política pública que fortaleciera de manera importante el rol de la escuela por encima de la libertad de la familia y ello sería

muy costoso e intervencionista para ser aceptado por la sociedad. Sin embargo, una reducción sensible de las principales desigualdades educativas existentes es posible y justa, y ello presupone un rol más activo y más efectivo por parte de las escuelas.

Finalmente, su aporte también es importante en materia de organización escolar con miras a una educación más igualitaria: En este sentido propone la educación obligatoria, la composición heterogénea de la escuela, de las clases y de los grupos de aprendizaje, pedagogías apropiadas, discriminación positiva o tratamiento compensatorio, entre otras alternativas.

Interesa, entonces destacar, la importancia asignada a la escuela y su capacidad para generar capital social como marcos de referencia amplios que incluyen la construcción de una vida colectiva en la diferencia, por parte de estos autores.

5. HACIA UNA SÍNTESIS ORIENTADORA

De lo expuesto anteriormente es posible derivar algunas conclusiones acerca de la concepción de equidad, que podrían desprenderse del legado de la sociología de la educación, ya sea como orientaciones que posibilitan ampliar la investigación o ya como categorías de análisis y argumentos teóricos que sirven de referente teórico y práctico para comprender a los actores escolares frente a la equidad/inequidad social y educativa.

Como puede condensarse en la Tabla No.1, cada aproximación investigativa hace una lectura de la desigualdad y de la inequidad que contribuye a formular alternativas de comprensión y acción distintas para enfrentarlas.

Tabla 1. Síntesis de las orientaciones que permite la investigación sociológica sobre la equidad

Aproximación o línea de investigación	Concepto de equidad	Principal fuente de inequidad	Tendencia / Orientación hacia el cambio / Categorías teóricas que moviliza
Funcionalismo	Igualdad de oportunidad (acceso a la educación)	Deprivación cultural de la familia y nivel de modernización del país	Universalización implica más equidad / La meritocracia y el éxito pueden ser efectivos para promover movilidad y ascenso social como promesa democrática de la escuela / Meritocracia, éxito, factores asociados al logro y movilidad social

Aproximación o línea de investigación	Concepto de equidad	Principal fuente de inequidad	Tendencia / Orientación hacia el cambio / Categorías teóricas que moviliza
Reproductivismo	Desigualdad social, cultural y educativa entre grupos de la sociedad	Estructura de clases de la sociedad, capital cultural y <i>habitus</i> , ideología	Persistente desigualdad e inequidad / Las reformas educativas tienden a ser inefectivas. Se encuentra posibilidad en la inculcación de conciencia para el cambio de condición / Segmentación social y educativa, redes escolares, conciencia de situación, capital, <i>habitus</i> , campo
Relativismo cultural	Igualdad y recíproca independencia entre grupos culturales	Discriminación cultural a lo largo de la escuela	Persistente desigualdad e inequidad cultural / Posible resistencia de parte de grupos minoritarios y profesores / Resistencia, homogeneidad vs diversidad
Pluralismo cultural	Respeto a las diferencias culturales	Distancia pedagógica y cultural entre el hogar y la escuela	No hay, la desigualdad es natural / Reformas y políticas que preserven la cultura y negocien marcos de referencia y relaciones / Negociación cultural, y construcción colectiva de sentido
Individualismo metodológico	Igualdad de oportunidades o libre escogencia (igualdad de oportunidades formal)	Diferentes costos, riesgos y beneficios asociados a decisiones sobre la trayectoria escolar	Reducción de las desigualdades / políticas basadas en pactos y que rebasen el acceso, toma de decisiones en igualdad de condiciones / Fortalecimiento del capital social, papel de la organización escolar y trayectoria escolar basada en decisiones

Fuente: Benadusi (2001:52) con aportes de la investigadora.

Ahora bien, con relación al significado de cada uno de los conceptos de equidad expuestos anteriormente, se sintetizan en la Tabla 2 las derivaciones que podrían hacerse a distintas concepciones de equidad: como igualdad de oportunidades, como igualdad de derechos y como justicia.

En primer lugar, la equidad como igualdad de oportunidades es coincidente con las posturas funcionalistas y es la concepción más difundida en la lectura económica sobre el desarrollo económico y el bienestar así como desde la teoría política. Esta visión consiste en proporcionar iguales oportunidades a todos los individuos de la sociedad sin distingos de raza, clase, estrato, etnia, género. Desde el punto de vista educativo los resultados académicos pueden ser

independientes de condiciones de adscripción o de antecedentes socioeconómicos. Se diferencia la igualdad de oportunidades según mérito y la igualdad simple. La primera alude a una perspectiva meritocrática consistente en reconocer los talentos y las capacidades de los individuos como lugares de escogencia libre. La igualdad simple es asimilada a la equidad y consiste en acceder a iguales oportunidades con independencia de los logros académicos. El ejemplo claro es la movilidad intergeneracional. Se admite un trato desigual en razón al principio de la diferencia: dar más al que menos tiene.

Segundo, la equidad como derecho alude a una educación capaz de convertirse en mecanismo igualador, con independencia de la adscripción de los individuos en la sociedad. Sin embargo, la desigualdad de la sociedad impide la realización del derecho o lo permite en condiciones de desigualdad que no son equitativas. Desde esta perspectiva se plantea la discusión sobre el mínimo de educación y competencias a ser garantizadas como derecho a todos los individuos en respuesta al derecho social básico.

Esta idea se asocia a la generalización del principio de capacidad básica de Sen (1995).

En tercer lugar, la igualdad como justicia alude a la posibilidad de existencia de desigualdades justas y desigualdades injustas. Los individuos y grupos en la sociedad por justicia requieren una educación basada en sus propias maneras de concebir el mundo y en sus propias necesidades educativas. Se aceptaría un núcleo básico y universal de normas, valores, objetivos y experiencias comunes pero postula un ajuste entre este núcleo las culturas de los grupos, las necesidades individuales y los estilos de aprendizaje. Así sin perder un acento nacional el sistema educativo estaría abierto a las diferencias individuales y grupales. Rawls (1979) a propósito de la justicia distributiva se pregunta por el mínimo de desigualdad e inequidad tolerable en una sociedad, de tal forma que sea posible el desarrollo de los individuos y la realización de sus capacidades y libertades. Si bien la educación no aparece como uno de los bienes primarios de los que él habla, si la incluye como segundo principio al explicitar su distribución equitativa en cuanto contribuye al desarrollo de la ciudadanía. En consecuencia, el principio de diferencia permite destinar los esfuerzos de una sociedad a aquellos grupos más desfavorecidos o menos aventajados, aún a costa de afectar la distribución equitativa de oportunidades e inclusive las libertades fundamentales. De esta manera, la única justificación de la desigualdad es aquella según la cual quienes están en más mal estado encuentren posibilidades (es el llamado *maximin*).

No obstante, y en cuarto lugar, las concepciones anteriores dejan por fuera aquella equidad que permite afirmar la existencia de condiciones estructurales de la sociedad que favorecen a todos los individuos sin distingos de raza, sexo y condición social. Así, las dificultades de acceso a los beneficios y oportunidades

que ofrece la sociedad son injustas pues discriminan de acuerdo con el origen social y no plantean a todos los ciudadanos el mismo derecho a educarse ni hacerlo en las mismas condiciones de calidad.

En síntesis, y para terminar, es diferente hablar de igualdad que referirse a homogeneidad. La homogeneidad no implica igualdad porque no siempre todos requieren recibir lo mismo, y es inequitativa porque borra las diferencias naturales de los individuos en la sociedad que supone una interacción a la sociedad en la diferencia. Excluye la diversidad como valor privilegiado de los grupos sociales. Una educación equitativa ha de procurar atender con calidad diferencias sociales, culturales y personales.

De esta forma, es posible diferenciar la igualdad de oportunidades requiere distinguir el acceso, el proceso y los resultados de los estudiantes. Ninguna de ellas solas, garantiza la equidad. La igualdad de acceso puede discriminar a los individuos en redes o segmentos desiguales e injustos. La de proceso puede contribuir a promover desigualdades e inequidades en razón a las diferentes capacidades de los individuos por razones sociales, económicas o culturales, derivadas de su capital. La de resultados puede ocultar las diferencias anteriores y ser en sí misma inequitativa por la vía de la búsqueda homogeneizadora o por la vía del conformismo pedagógico.

Finalmente, la equidad se ubica en el horizonte de una política educativa macro y micro que atienda a los individuos de acuerdo con sus necesidades y especificidades personales, sociales y culturales en la vía de proporcionarle las herramientas que requieren para su desempeño activo en la sociedad como ser productivo y como ciudadano. La educación es un mecanismo que favorece la equidad en la medida en que se acerca al ideal que permite a los individuos un igual desarrollo en la diferencia. Pero no puede realizarlo si las condiciones desiguales, inequitativas e injustas de la sociedad no lo permiten. En el capítulo siguiente se plantea la problemática de la equidad en la perspectiva de la política educativa y se ilumina con estos planteamientos.

Tabla 2. Síntesis de la conceptualización de equidad para la educación

Categoría teórica	Descripción
Equidad como igualdad de oportunidades	Independencia de las condiciones estructurales y del contexto para proponer la acción educativa. Se accede a iguales oportunidades pero si llega a haber desigualdad de origen que impide el igual acceso se admite un trato desigual en razón al principio de la diferencia: dar más al que menos tiene.
Equidad como iguales derechos de los ciudadanos	La educación es un derecho y una oportunidad de igualación. Se discute el mínimo de educación requerido para la realización de este derecho.
Equidad como justicia frente a las diferencias	La educación se basa en las propias maneras de concebir el mundo y en las propias necesidades educativas.
Equidad como cambio estructural	La forma de evitar la sobredeterminación de las condiciones económicas sobre las culturales es superando las inequidades existentes entre los grupos socioeconómicos pues son éstas las que se convierten en limitaciones para la consecución y superación de las desigualdad e inequidad educativa.

Fuente: adaptación de Benadusi (2001:53-55) por la investigadora.

CAPÍTULO 2

LA EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Como lo que sucede en la sociedad impacta la escuela, en mayor medida que lo que ésta impacta la sociedad para transformarla, puede decirse que la institución escolar resulta afectada por las desigualdades sociales y económicas existentes en la sociedad, originadas en la inequitativa distribución de la riqueza. El empobrecimiento limita las posibilidades de las familias para darles a los niños las herramientas previas a su acceso a la educación y para apoyar el proceso escolar. En primer lugar, porque les proporcionan a los niños un capital cultural precario en términos del capital que se espera para el ingreso a la escuela y, en segundo término, porque los niños difícilmente aprenden lo que tienen que aprender si las condiciones ambientales y familiares no se lo posibilitan. Para la sociedad no sólo debería ser importante tener a los niños escolarizados sino entender que ésta es de calidad y es equitativa. Es en estas condiciones que adquiere un rol esencial el Estado y la política pública en educación.

Si el desarrollo de una sociedad se piensa en una perspectiva funcionalista sería difícil optar por un desarrollo económico sin desarrollo educativo. Pareciera bastante claro que la educación aporta talento humano al sector de la economía y que, de la cantidad y calidad de la formación de ese recurso depende el desarrollo. A su vez, desde un punto de vista crítico también resulta claro que el desarrollo educativo exige una distribución equitativa de riqueza que permita a los individuos las condiciones mínimas para ser educado. Por ello se torna importante entender el papel de las políticas en la búsqueda de una intervención integral que no culpabilice a los sectores entre sí, que les permita un trabajo complementario para un problema que, de otra manera, no encontrará solución. Dicho en estos términos, de la escuela también depende una formación para la real inclusión de los individuos en la sociedad, y de la economía se derivan, buena parte de las condiciones para que la escuela pueda desarrollar bien su compromiso. Lograrlo no es tan fácil, y a ello se aboca la política pública.

Para comprender el papel que desempeñan las políticas educativas de fines del siglo XIX y principios del XX, orientadas a la equidad, el propósito de este capítulo es partir del significado que adquieren en el contexto del desarrollo del sistema educativo. Para ello se muestra cómo han pasado de ser fundamentalmente políticas universales a convertirse en políticas focalizadas, y cómo éstas últimas intentan compensar los déficits y la deuda histórica de los sistemas educativos y países con los grupos sociales menos favorecidos. La formulación de las políticas focalizadas ha encontrado apoyo en algunas investigaciones cuyos resultados le proporcionan un marco de sentido. Así, las reformas educativas emprendidas por el Distrito Capital durante los últimos años han orientado de manera particular las acciones sobre la equidad en el sistema

educativo bogotano. Estos aspectos se confrontan con los elementos teóricos dispuestos en el anterior capítulo.

1. QUÉ SIGNIFICA POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN

Las políticas educativas son el resultado de las actividades de las autoridades gubernamentales investidas de poder público y de legitimidad para gobernar, materializadas “bajo la forma de un conjunto de prácticas y de normas que emanan de uno o de varios actores públicos” (Menig y Thoenig, 1992:89), en este caso, actores educativos.

“Una política pública se presenta como un programa de acción gubernamental en un sector de la sociedad o en un espacio geográfico: [...]. Existe hoy un consenso relativo, por parte de los politólogos y los sociólogos, en definir su naturaleza y sus límites. Se le atribuyen generalmente las siguientes características:

i) *Un contenido*. [...]. Se movilizan los recursos para generar resultados o productos. [...].

ii) *Un programa*. [...]. Más simplemente presupondremos que los actos se articulan en torno a uno o algunos ejes específicos que forman un denominador común: el sector de intervención, el problema tratado, la constancia del decisor público en sus opciones e intenciones.

iii) *Una orientación normativa*. [...] expresión de finalidades y de preferencias [...]. Los actos traducen orientaciones: intencionalmente o no, satisfacen intereses, son portadores de ciertos valores, tiende hacia objetivos específicos. [...].

iv) *Un factor de coerción*. La actividad pública procede de la naturaleza autoritaria de que se halla investido el actor gubernamental. En otras palabras, éste posee una legitimidad que es la de la autoridad legal, o ejerce una coerción que se apoya en el monopolio de la fuerza. Por ello el acto público se impone; está habilitado en tanto que expresión de las potestades públicas (Gilbert, 1985). La autoridad de la que está investido se impone a la colectividad.

v) *Una competencia social*. [...] los actos y disposiciones que afectan la situación, los intereses y los comportamientos de los administrados. [...]: un administrado es todo individuo cuya situación está, directamente o no, afectada por la acción pública” (Menig y Thoenig, 1982:90-91).

Cada uno de los puntos o aspectos contenidos en la cita anterior como características de las políticas, son objeto de argumentación y lucha en el campo de fuerzas que caracteriza la toma de decisiones de política. Puede decirse que se impone el contenido, el programa y una determinada orientación normativa que es

la que se justifica como la mejor y más adecuada alternativa. Sin embargo, sobre la política circulan en la sociedad –y en particular entre los actores educativos- imaginarios y representaciones, de mayor o menor credibilidad y reconocimiento y, por tanto, de menor o mayor posibilidad de legitimarse en la práctica, de la misma manera que quienes formulan las políticas se representan lo educativo y a sus actores de unas maneras determinadas.

Schon afirma que las ideas políticas en el sector público siguen un patrón predecible: 1) un evento amenazante o destructor mueve a la acción, 2) se articulan los diagnósticos del problema y surgen soluciones, 3) algunas soluciones alcanzan visibilidad política haciendo que distintas redes comiencen a girar en torno a ellas, 4) una o más de las soluciones triunfan en la contienda política y se readopta y legaliza como la solución del problema, 5) eventualmente la solución llega a institucionalizarse y se da por sentada sin ningún cuestionamiento posterior y se puede decir que su potencia disminuye (Salazar, 1999). Qué tan válido es este curso de la política educativa, al referirla a la equidad, es un asunto al que se volverá a partir del levantamiento de los casos.

2. DE POLÍTICAS UNIVERSALES A POLÍTICAS FOCALIZADAS Y COMPENSATORIAS

Puede afirmarse que el campo de la formulación de políticas educativas es relativamente autónomo por cuanto éstas se orientan por modelos de desarrollo y se insertan en planes y programas de gobierno articulados a ellos. Además, las políticas nacionales se integran o articulan a políticas regionales y mundiales que señalan caminos y derroteros de desarrollo comunes para los países. Todo ello se convierte, a su vez, en restricción para las mismas políticas que enfrentan en forma universal y homogénea, y a veces orientadas desde afuera, las necesidades más locales y particulares.

De la misma manera no podría decirse que la equidad sea una preocupación actual de la política educativa dado que países como los latinoamericanos, atravesados por la desigualdad social, han incorporado de tiempo atrás, referencias a la equidad, para formular planes y programas. En materia de política educativa, la equidad, la igualdad y la calidad han sido considerados problemas de la misma índole, como si se movieran juntos para significar, cada contexto y momento histórico de las políticas. Por ello, a continuación se expone un somero recuento del tratamiento que ha hecho la política educativa de la desigualdad, desde 1950 hasta el momento actual.

2.1 UNIVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN COMO IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

La ampliación del acceso a la educación, en la idea de igualar las oportunidades de educación para los miembros de la sociedad entre 1950 y 1980,

coincide con la llamada *escuela expansiva* por Martínez (2004). El desarrollo económico -por sustitución de importaciones- identificado con crecimiento requiere mano de obra calificada para la incipiente industria así como mayor capacidad de consumo de la población, el que se logra con su inserción al mercado de trabajo. La teoría del capital humano apoya y justifica la importancia de invertir en educación y la UNESCO hace lo propio con la promoción de la educación básica como derecho humano universal.

En este período de expansión la escuela se presenta como alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y el atraso social, resultado de sociedades profundamente agrarias que se ven enfrentadas a la necesidad de modernizarse. Como dice Martínez (2004:47) se trata de “desbloquear” la escolarización con estrategias y políticas que tiendan a incorporar al sistema educativo a amplias masas de población y ella deje de ser privilegio de élites. “El Proyecto Principal de la UNESCO, elaborado en 1956, va a tener como columna vertebral la ampliación de la escolarización” (Martínez, 2004:77). La educación entra a apoyar de esta manera el crecimiento económico¹⁵.

La reducción y supresión de la marginalidad se vuelve propósito de la ampliación de la escolarización y la democratización entendida como igualdad de oportunidades educativas. Una expansión educativa sin precedentes, hasta finales de los 70’s, configuró un lenguaje relacionado con su concepción igualadora: “acceso a la educación, oportunidad de ingreso, capacidad de retención del sistema escolar, universalización de la educación primaria, analfabetismo funcional y postalfabetización, educación básica de adultos, tasas de repitencia, etc.” (Martínez, 2004:133).

El sistema escolar de masas se convierte así en un sistema homogéneo para un estudiante interesado y motivado por la educación, dispuesto a aprender a leer, escribir y hablar correctamente, responsable, disciplinado, aseado y puntual, socializado por la familia quien no sólo lo contiene afectivamente sino lo ayuda a realizar el aprendizaje “adecuado”. Sin embargo, este “igualitarismo ideal” ocultaba una inserción diferencial de los estudiantes desde el punto de vista cultural y social sin conducir a cuestionamientos de la institución educativa. En un ambiente de educación para todos se escolarizaban estudiantes que, por un lado, progresaban por todo el sistema educativo incluida la universidad y otros que no lo hacían (Tenti, 2006).

Hacia fines de los años 70 empiezan a ponerse en duda los resultados de la acción educativa, “pues la asignación de recursos públicos no se veía reflejada en

¹⁵ Por esta misma época -los años 60’s y 70’s- emerge el discurso de la dependencia y con él una posibilidad de resistencia a los modelos que la “metrópoli” intenta trasplantar a los países “satélites” en un esfuerzo por encontrar una mirada alternativa del desarrollo, desde una óptica estructural, que oriente los destinos nacionales con otros criterios.

un crecimiento de la economía ni en equidad ni en movilidad social. Es el derrumbe de la confianza en un sistema que al ampliar las oportunidades educativas traería consigo la eliminación de las desigualdades. Se configura una “crisis de la educación” que se nutre de muy variada literatura a través de la cual se cuestiona toda la escuela, entre las que se encuentran las tendencias que documentan que la educación es reproductora de las desigualdades de la sociedad. En consecuencia “en 1979, coincidiendo con la Conferencia de Ministros de Educación realizada en México, se clausuró oficialmente la época de la expansión escolar” (Martínez, 2004:154).

Es así como la expansión escolar apunta a un crecimiento de la oferta educativa que favorece en forma cuantitativa la inserción de la mayoría de niños y jóvenes en las escuelas, en una mirada de corte desarrollista y funcionalista dirigida a la educación como motor del crecimiento y el desarrollo de la sociedad: Desde esta mirada, las teorías del capital humano postulan que mayor educación trae consigo cualificación para el recurso humano, mejores oportunidades laborales, mayor productividad y mayor participación en los beneficios que ofrece la sociedad. Desde el punto de vista de la estratificación social, abundaron los estudios que mostraban la posibilidad de ascenso social vertical a partir de la mayor cantidad de escolaridad de los individuos. Si bien, es un momento histórico en el que se requería la expansión educativa, muy pronto hacen presencia los problemas de desigualdad educativa por las diferentes calidades de la educación impartida. Abrir más cupos es un argumento de “igualdad fácil” (Casassus, 2005:77) que empieza a ser duramente criticado porque las evidencias muestran la desigualdad según estrato socioeconómico de los distintos estratos de la población.

Las políticas hacia la equidad, entonces, pueden considerarse como respuestas que el estado ofrece a los problemas socialmente relevantes de la sociedad. No obstante, hablar de equidad en este contexto de políticas educativas es, como afirma García Huidobro (2005:296) aludir también a las políticas sociales: “Las políticas educativas son también políticas sociales y ello obliga a intencionar su articulación e integración operacional”. Buena parte de la problemática de la equidad tiene que ver con el hecho de que los niños de ambientes socioeconómicos más desfavorecidos llegan a la escuela muy atrasados con respecto a niños de otros sectores sociales porque el ambiente de socialización no les provee el capital inicial que exige la escuela. Ello, sin contar los problemas de nutrición, de salud y de ambiente familiar, que afectan la educación y los aprendizajes.

Puede decirse que si bien muchos niños se insertan en esas condiciones de inequidad e injusticia en la escuela, ésta también se inscribe en una sociedad que no es justa. Por tanto, la difícil y compleja tarea encomendada a la educación consiste en atender o tener en cuenta una problemática social para poder realizar bien y con equidad su labor. Continúa García Huidobro (2005:296) citando a

Bouveau: frente a esta situación “hay que cuidarse del inactivismo: *la escuela no puede por sí sola, pero puede más de lo que piensa y hace*”.

La inactividad puede surgir de una concepción reproductivista de la educación, expresada en el capítulo anterior, que afectaría a las políticas educativas, y sobre todo a su implementación, en cuanto a que si la educación reproduce las condiciones de desigualdad e inequidad existentes en la sociedad, poco le cabría como posibilidad de cambio. Por el contrario, sin desconocer la importancia de las condiciones socioeconómicas que rodean y marcan al hecho educativo, es posible examinar la capacidad de la escuela para generar cambios, no con un optimismo ingenuo, sino con uno más comprensivo que intente resolver la complejidad, reconocer las dificultades y límites, al tratarse de superar las desigualdades e inequidades de la sociedad.

Las salidas para la política serían según Tenti (2006): 1) formular políticas centradas en la política social: afectar el empleo, el ingreso y su redistribución de tal forma que los problemas y su solución trascienden a la escuela. Ésta termina negada y sin defensa, antes bien, continuará siendo lugar de desigualdad mientras no se ataquen los problemas que contribuyen a superarla; 2) formular políticas ocupadas de contrarrestar los determinismos sociales, opción que ha tomado la política educativa para la equidad, en la línea de la compensación, como se verá más adelante; 3) combinar las dos alternativas.

Estas salidas tienden a plantearse en el horizonte de desigualdad existente, con el fin de contribuir a cerrar las brechas de los grupos socioeconómicos de la sociedad, atacando las raíces de esas desigualdades que no se encuentran en la educación, combinándolas con salidas compensatorias, asumiendo la existencia de determinismos que, de la estructura social impactan a la educación confirmando sus desigualdades. Si bien puede decirse que hay una apropiación de las teorías reproductivistas, esta opción ilumina una lectura propositiva para la educación, apelando a soluciones complejas para una realidad que también lo es.

2.2 LA DÉCADA PERDIDA: EXTENSIÓN DE LA PÉRDIDA DE CONFIANZA EN LA EDUCACIÓN

Es la crisis de los países latinoamericanos de los años 80's la que merece el diagnóstico de década perdida¹⁶, por parte de la CEPAL. El punto de partida es el

¹⁶ Así se llama a esta década durante la cual, a partir de los diagnósticos de la CEPAL, la equidad cae en el olvido como objetivo de la política educativa en cuanto la preocupación central se encuentra en el endeudamiento externo y en la inserción de las economías a la globalización (CEPAL, 2000). Es así como los procesos de ajuste económico captan la atención de los gobiernos y el desarrollo social y sus reformas pasan a un segundo lugar. No obstante, el aumento de la pobreza y la disminución del gasto educativo producen un visible deterioro en el funcionamiento de los sistemas educativos, conduciendo a plantear políticas relacionadas con el mejoramiento de la eficiencia en la gestión, a través del establecimiento de sistemas de evaluación del rendimiento de

reconocimiento de una pérdida global de dinamismo de las economías y un deterioro marcado de las condiciones de equidad en la década, como consecuencia del ajuste estructural del modelo de desarrollo. La inversión pública en educación puso de manifiesto la desconfianza en ella para revertir la crisis. Según Martínez (2004), a este momento de pesimismo remontan algunos autores la explicación sobre el escepticismo actual en la educación. Las afirmaciones relativas a la desigualdad y la equidad quedan plasmadas así: “el mundo de hoy ofrece un desarrollo más desigual”, “retroceso del desarrollo”, “incremento significativo de la violencia y la exclusión social”, “gran desigualdad en la distribución del ingreso” (Martínez, 2004:176). Las políticas económicas se dirigen a enfrentar la crisis de la deuda a través de programas de ajuste estructural en el marco del neoliberalismo¹⁷, “agudizando la crisis, aumentando en altísimas proporciones los desequilibrios sociales y económicos de la región” (Martínez, 2004:181).

“En la década de los ochenta comienza a imponerse el proceso de globalización e internacionalización de la economía” (Martínez, 2004:189), acompañada de la idea de competitividad, que entra a configurar el nuevo ideario de la CEPAL que desafía la década perdida. Así mismo, la globalización se impulsa con lo que se llamó la nuevas tecnologías de la información y la comunicación que en el sector educativo se propusieron promover cambios en el conocimiento a nivel social, simbólico e instrumental. Ajustarse a los cambios se convierte en una exigencia educativa para el país, de forma tal que la calidad de la educación a partir de los años noventa se inscribe en el “engranaje de la globalización, tanto económica como política y educativa” (Martínez, 2004:199), bajo el nombre “sociedad del conocimiento” (Gómez, 1998:2).

La importancia de los argumentos anteriores tiene que ver con los análisis que empiezan a omitir la estructura social en la determinación de las desigualdades oportunidades y realizaciones de los individuos en la sociedad, para empezar a postular que la educación y el conocimiento encierran la capacidad de atender las desigualdades económicas y sociales. Casassus (2005),

los estudiantes y de continuar la prioridad puesta en la descentralización educativa (Reimers, 2000).

¹⁷ “Bajo el término *neoliberal* se cobija hoy todo tipo de acciones, tanto para justificar los recortes a la inversión social como para explicar la necesaria racionalización de las tareas administrativas del estado; es también el nombre que la vieja izquierda le da a toda acción que se emprende por parte de los gobiernos. Es necesario, pues, tener en cuenta que cuando en América Latina se habla de política neoliberal o neoliberalismo se hace referencia a un amplio campo que agrupa las más diversas y variadas políticas, estrategias y propuestas que se impulsan desde los Estados, las clases dirigentes y los organismos internacionales, por lo menos desde la década de los años 80. A grandes rasgos estas acciones incluyen, como ya decíamos, privatización de empresas y servicios públicos, recortes en la inversión social, racionalización del gasto público, políticas de ajuste económico, disminución de impuestos, etc. Ello no significa –y esto es importante destacarlo– que la referencia al neoliberalismo se ajuste en términos estrictos a una teoría o doctrina económica determinada” (Martínez, 2004:182).

lo expresa como: La desigualdad no es entendida más como desigualdad en el ingreso sino como diferencias en el rendimiento o logro escolar entre grupos de estudiantes, de tal forma que los estudiantes con capitales más bajos que asisten a escuelas con recursos escasos tienen resultados inferiores a los estudiantes con alto capital social, económico y cultural que asisten a escuelas más ricas en recursos de todo tipo. Sin embargo, estas diferencias empiezan a destacar el papel fundamental que cumple la escuela con independencia del origen de los estudiantes y con ello, el eje se desplaza de lo social a lo micro o institucional y allí a sus actores como quedará claro en el apartado siguiente.

2.3 UNA NUEVA AGENDA Y UN NUEVO DISCURSO: EVALUACIÓN, CALIDAD, EFICIENCIA Y EQUIDAD

La educación vuelve a ser el motor del cambio, pero de otra manera, a tono con los nuevos discursos del desarrollo que pone en escena la CEPAL (1990) que postula “educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”. El concepto de equidad ingresa al planteamiento de las alternativas de desarrollo económico de los países. Por su parte la conferencia de Jomtien se constituye en complemento de las ideas que configurarán las reformas de los años 90.

2.3.1 Educación y conocimiento. Transformación productiva con equidad.

En el campo social y económico los países del área reportan altos índices de pobreza y una creciente desigualdad que se reproduce intergeneracionalmente, en la misma forma en que lo hace la pobreza, una crisis de la deuda externa y un escenario de globalización. “Los análisis realizados por la Cepal demuestran que las desigualdades obedecen a una conjunción de factores educativos, demográficos, ocupacionales y patrimoniales” (Cepal, 2000:22). Por tanto, se considera que si se quiere lograr una mayor estabilidad económica y obtener una mayor equidad social, sobre estos aspectos se deben encaminar las políticas de reestructuración.

[Para solucionar los problemas de la inequidad es necesario] “[...] romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y la desigualdad, mediante acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que las determinan –el educativo, el ocupacional, el patrimonial y el demográfico [...]. La educación debe proporcionar conocimiento e información que sea equitativa para todos y de esta manera que haya oportunidades igualitarias para transitar al mercado laboral (Cepal, 2000:37).

Las orientaciones de política que se desprenden de este diagnóstico, hacen referencia no sólo “a crear un clima macroeconómico apropiado y estable, o de aplicar una política de ‘precios correctos’. Establece la necesidad de combinar el manejo macroeconómico con políticas sectoriales, así como integrar las políticas

de corto y de largo plazo. Además, considera que se precisa de cambios institucionales, con orientaciones estratégicas también de largo plazo, en las que pueda asentarse una forma nueva de interacción entre los agentes públicos y privados, como vía ineludible para alcanzar la equidad y la armonía social. De hecho, dicha interacción se ve como parte de un nuevo relacionamiento global entre Estado y sociedad civil” (CEPAL, 1990:14-15). Además de estas exigencias se plantea la necesidad de medidas redistributivas, de integración latinoamericana y caribeña y de cooperación internacional y de apoyo de los distintos agentes sociales. Conjugar el dinamismo económico con la equidad social es la propuesta para el decenio de los noventa.

“... la publicación de CEPAL-UNESCO “Educación y Conocimiento”, desarrolla varias tesis que han de influir en las políticas educativas que suscriben los países de la región durante la última década del siglo pasado: el rompimiento del aislamiento de los sistemas educativos del resto de la sociedad, buscando la participación de actores diversos, sobre todo del sector productivo; el énfasis en que la educación permita la integración en la economía global a partir de agregar valor a los procesos productivos basados en conocimiento; el acento en la equidad, conjuntamente con el de la competitividad como ejes de política educativa, énfasis que distinguen a la región, de los que se siguen a partir de los ochenta en los países anglosajones, particularmente en Estados Unidos, Gran Bretaña, Australia y Nueva Zelanda, donde la prioridad está en el aumento de la competitividad y de la eficiencia de los sistemas educativos, sin prioridad manifiesta por examinar la equidad” (Reimers, 2000:30).

Por su parte, designar la educación –por la vía del conocimiento- como el eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992), significa que los países propongan estrategias y políticas para que la educación, el conocimiento y la transformación productiva con equidad, sean ámbitos que impulsen el desarrollo de la región. En desarrollo de estos objetivos se propone una relación estrecha de la educación con la investigación, el desarrollo científico y tecnológico y la formación para la democratización política de la sociedad que exige una reforma general de los sistemas educativos orientada a propiciar condiciones educativas favorables para la incorporación del progreso científico-tecnológico y para la transformación de las estructuras productivas, en un marco de progresiva equidad social.

Entre los cambios propuestos sobresalen: (a) lograr consenso entre los diferentes actores sociales en torno al compromiso con la producción y difusión de conocimientos, como tareas estratégicas de largo plazo para el logro del desarrollo; (b) focalizar la acción en los resultados de la educación, la capacitación, y la ciencia y tecnología, y en su articulación con las exigencias de

desempeño de las personas, las empresas y las instituciones en los diferentes ámbitos de la sociedad; (c) promover una mayor autonomía en las decisiones por parte de los actores educativos, y así romper el aislamiento en que se encuentran las instituciones educativas en materia de generación y transmisión de conocimientos.

Para apuntar al logro de estos cambios se señalan siete ámbitos de política, dentro de los cuales cada país, de acuerdo con sus especificidades, define, elabora y aplica sus políticas y planes de acción prioritarios. Los ámbitos de política definidos son: apertura del sistema educativo a los requerimientos de la sociedad; asegurar, con calidad, el acceso universal a los códigos de la modernidad¹⁸; impulsar la creatividad en el acceso, la difusión y la innovación en materia científico-tecnológica; promover una gestión institucional responsable; trabajar por la profesionalización y el protagonismo de los educadores; adquirir compromiso financiero con la educación, la capacitación y el esfuerzo científico-tecnológico, y de cooperación regional e internacional, por parte de toda la sociedad¹⁹.

“La preocupación por la equidad se conecta con la pertinencia de los aprendizajes” (Martínez, 2004:242) y con la calidad de la educación, la igualdad de oportunidades de acceso y la permanencia en el sistema educativo. Las reformas educativas que se emprenden en la década tienen el sello de esta comprensión de educación y conocimiento caracterizada por un énfasis en la equidad con centramiento en el ingreso, la evaluación y el aprendizaje. La Conferencia de Jomtien y posteriormente la de Dakar entrarán a confirmar y desplegar este marco para las reformas.

2.3.2 Jomtien. Educación para todos. La reunión de ministros de los países latinoamericanos en Jomtien (1990), convocada por Unicef, PNUD, el Banco Mundial y UNESCO, culmina con el compromiso de trabajar por una “educación para todos”, en el marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico, interpretada como una educación con equidad y calidad sin discriminaciones de ningún tipo: socioeconómicas, de género, étnicas y las mismas que se generan en lo educativo. En su artículo 1º referido a las necesidades básicas de aprendizaje se establece que cada persona debe contar con posibilidades educativas para satisfacer esas necesidades.

¹⁸ Estos códigos son: “conocimientos y destrezas necesarios para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna” (CEPAL, 1990:157).

¹⁹ A la cooperación regional e internacional, por su parte, se le asigna el papel de fortalecer el mejoramiento de la calidad y las innovaciones, la acreditación de instituciones, programas y unidades de educación superior; la formación de académicos e investigadores; la reforma institucional y de la administración local; la capacitación técnica; la investigación educacional; el intercambio de alumnos, y la cooperación estratégica.

“Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos mismos del aprendizaje básico (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades de aprendizaje básico y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo” (UNESCO, BID, BM y UNICEF, 1990:s.p.).

Se realiza la educación primaria como núcleo de la educación básica al considerar que los esfuerzos hechos en la región, si bien son importantes, no han sido suficientes, por lo que se requiere un consenso educativo en torno a sus principales necesidades y prioridades. Así, la Conferencia Educación para Todos se plantea como una “visión ampliada y un compromiso renovado”, con base en “lo mejor de las prácticas en uso”. Proporciona las siguientes orientaciones:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar las condiciones de aprendizaje;
- Fortalecer la cooperación y la asociación (Unesco, 1993:3-4).

El planteamiento sobre la equidad implica: (a) “ampliar servicios educativos de calidad y tomar medidas sistemáticas para reducir las desigualdades”; (b) ofrecer “la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje”; (c) modificar las desigualdades y suprimir las discriminaciones en materia de aprendizaje de los grupos desatendidos: pobres, niños de la calle, niños que trabajan, poblaciones de zonas remotas y rurales y minorías.

“Cada persona –niño, joven, o adulto– deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, BID, BM y UNICEF, 1990:s.p.).

Puede decirse que los tres propósitos planteados han jugado un papel central en el logro de consenso alrededor de las orientaciones de política del sistema educativo del país en los últimos años. A través de ellos se ha otorgado especial importancia a la educación en la promoción del desarrollo así como se ha dado énfasis a la educación básica y el propósito de universalizarla, de tal manera que se ofrezca una educación eficiente y de calidad a todos los estudiantes. A su

vez se ha destacado la orientación destinada a atender en forma prioritaria a las poblaciones afectadas por la pobreza y la desigualdad, centrando la acción educativa en los aprendizajes, de tal forma que se desarrollen indicadores de medida del logro de los aprendizajes y de los factores asociados a él y sea posible contar con información confiable y rigurosa sobre el aprendizaje de los estudiantes. La orientación de la información resultante de la evaluación ha de ser el mejoramiento de la enseñanza y el fortalecimiento de la institución educativa desde el punto de vista de su desarrollo autónomo.

En suma, la Declaración de Jomtiem ofreció un criterio permanente de calidad educativa: el desarrollo de las capacidades individuales para ser una persona socialmente competente. Al enfatizar en las necesidades, el foco de atención se desplaza, entonces, del acceso al aprendizaje; o expresado de otra manera de contar con oportunidades de aprendizaje a aprovecharlas.

Es así como el Foro Mundial de Educación: Educación para Todos, en Dakar (2000) renueva los compromisos adquiridos en Jomtien de tal forma que los firmantes –entre ellos Colombia– se responsabilizan de hacer efectivo el derecho a la educación a través de la modernización de sus leyes educativas, acogidos a las siguientes orientaciones: generalización del acceso gratuito a la educación; escolaridad primaria obligatoria; capacitación de docentes; respuestas institucionales para otorgar aprendizaje a lo largo de la vida del individuo; insistencia en la igualdad de oportunidades y en la igualdad de género, en particular, educación incluyente, acceso a la educación para los niños en situaciones de emergencia y precarias.

2.3.3 La evaluación, vincula la calidad, la eficiencia y la equidad. El encuadre hecho sobre las reformas permite reconocer nuevas maneras de entender la calidad, la eficiencia y la equidad. El eje sobre el que parecen gravitar esos conceptos es la evaluación, así (Cf. Gráfica No.1):

Gráfica 1. Triángulo de la evaluación



En Colombia, de manera semejante a como ocurrió en otros países de la región, las decisiones de política educativa formuladas para el nivel de las instituciones educativas hicieron obligatorios los proyectos educativos institucionales –PEI–, como parte de los procesos de descentralización de la labor

pedagógica a las escuelas, le apostaron a la construcción de un sistema de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, que ha evolucionado con el tiempo, como lugar de visibilidad de la calidad del sistema educativo, se propusieron dinamizar la gestión de las instituciones educativas, su organización, insumos y procesos con miras al mejoramiento continuo o estratégico.

A partir de 1990 se enfatiza la evaluación de resultados y este enfoque impone una capacidad de rendir cuentas tanto a beneficiarios como al sistema educativo y a la sociedad. En los distintos países, entre ellos Colombia, se han definido estándares curriculares y se han implantado pruebas estandarizadas y sistemas nacionales de evaluación del rendimiento escolar.

El diseño de mecanismos ágiles de evaluación de resultados se ha convertido en el recurso para gestionar y controlar la calidad de la educación y, por esa vía la equidad, en cuanto permite destinar esfuerzos especiales a las instituciones educativas cuyos estudiantes obtienen bajos o insatisfactorios resultados en una concepción compensatoria. La evaluación y medición de la calidad también ha estado orientada a generar responsabilidad por los resultados de la misma. Los países han avanzado en la generación de criterios y procedimientos para evaluar procesos y resultados, han hecho mediciones nacionales para determinar las competencias alcanzadas, han realizado mediciones comparativas en distintos niveles, han construido indicadores para evaluar el nivel de desempeño de las escuelas, y han establecido rutas y modalidades de uso de la información proveniente de la evaluación.

Al tiempo que continúa la preocupación por la calidad y la eficiencia en la gestión, los países del área introducen políticas educativas que buscan lograr la igualdad de oportunidades educativas, a través de la igualdad en los resultados educativos y no simplemente en el acceso a la educación, intentando contrarrestar la situación de acceso y el aprovechamiento de oportunidades por parte de las poblaciones que más lo necesitan. Estas políticas de discriminación positiva (como se conocen en Chile y Argentina) o compensatorias (como las refieren en México) y políticas que revisan las fórmulas de financiamiento educativo (como es el caso de Brasil) indican que para revertir el papel reproductor del sistema educativo en la estructura social es necesario dar atención prioritaria a las oportunidades educativas de los hijos de los pobres.

Poco a poco, la equidad concebida como compensación –como la entiende la política educativa- se asocia al acceso y los resultados de los estudiantes de forma tal que se subsume en la calidad, como preocupación permanente de los formuladores de política, por cuanto los resultados reportados por las sucesivas aplicaciones de las pruebas de evaluación muestran precisamente que la situación de las poblaciones más pobres sigue estando desfavorecida.

De esta manera, las políticas educativas se orientan hacia la calidad y su mejora, siendo “calidad” el factor que genera desigualdad e inequidad y proponiendo su mejora orientada hacia el alza de los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación. Los resultados objetivan, entonces la desigualdad y la inequidad, y las instituciones educativas ha de disponer lo que corresponda para que no sea así. Con ello hay un olvido de la desigualdad y una escisión del tema de la inequidad que proviene de la posición en la estructura social del tema de la calidad de la educación. Casassus (2005:79) afirma que se concibió, en este sentido, “que juntar calidad y equidad era igualar por abajo”.

2.4 POLÍTICAS FOCALIZADAS Y COMPENSATORIAS

En esta perspectiva de calidad con equidad²⁰ se considera que la educación es una herramienta crucial para superar la desigualdad social y económica, permite un ambiente educativo distinto en los hogares futuros y, como consecuencia, un mejor rendimiento educativo de las generaciones venideras, genera mayores oportunidades para la incorporación al mercado laboral y posibilita acercamientos a la tecnología sobre la que se sustenta la cultura moderna²¹.

La educación aparece como justificación fundamental en el diseño de estrategias contra la pobreza; en cumbres y agendas se invoca como instrumento necesario para reducirla y erradicarla. Los años 90 son testigos del surgimiento de programas focalizados, según se establece, para romper el círculo intergeneracional de la pobreza facilitando el acceso a la escuela por parte de sectores pobres o mejorando la calidad de las escuelas de las zonas más desfavorecidas (Bonal, 2005).

²⁰ La equidad se asocia a la pobreza y en ese sentido se define fundamentalmente como la igualdad de oportunidades para las personas, como parte integral de una estrategia exitosa de reducción de la pobreza en todo el mundo en desarrollo (BM, 2006). El director del equipo que suscribe este informe del Banco Mundial plantea que “La equidad es complementaria de la búsqueda de la prosperidad a largo plazo. (...) Una mayor equidad contribuye por partida doble a la reducción de la pobreza. Suele favorecer el desarrollo global sostenido y brinda más oportunidades a los grupos más pobres de una sociedad” (Banco Mundial, 2006:s.p.). En síntesis, la pobreza vuelve a ocupar un lugar importante en la política pero ahora, para superarla, se requieren acciones compensatorias y de discriminación positiva que focalicen los procesos de exclusión, desigualdad e inequidad generados por el mismo desarrollo.

²¹ Estas ideas formaron parte del Proyecto Principal de Educación (1980-2000) de la UNESCO, propuesto en 1979, el cual contribuyó a orientar los esfuerzos de la región hacia la ampliación de la cobertura educativa, la reducción del analfabetismo y la introducción de reformas para mejorar la calidad de la educación. A ello se sumaron los esfuerzos desplegados en la región a partir de la Declaración de Educación para Todos de Jomtien (1990), los acuerdos del Foro Mundial de Educación para Todos de Educación para todos (2000) y la Reunión Regional de América Latina y el Caribe, preparatorio de éste, realizada en Santo Domingo.

Algunos autores, entre ellos Reimers (2000), consideran que las reformas educativas así entendidas contribuyen a incrementar los recursos destinados a la educación de los niños de menores recursos, y a mejorar las oportunidades educativas en comparación con décadas anteriores, aunque no cuentan con un efecto igualador de las oportunidades educativas entre los distintos grupos de la sociedad, en cuanto a resultados de aprendizaje ni en insumos que reciben o con los que cuentan los niños, por lo cual el término discriminación positiva excede a las acciones que efectivamente se llevan a cabo.

“Ello expresa, en parte, un propósito restringido de estos programas, limitado a mejorar las condiciones educativas de los pobres y no a reducir la desigualdad educativa. También en parte indica una relativa ambivalencia de la prioridad de la equidad frente a los objetivos de mejorar la calidad y la eficiencia en la gestión. En ninguno de los países de la región es posible afirmar que la búsqueda de la equidad adopta un papel rector en los esfuerzos educativos” (Reimers, 2000:32).

Es claro el cuestionamiento a la equidad como papel rector de los esfuerzos de las reformas educativas. Lo que se ha hecho ha estado centrado en la cobertura del sistema educativo, y no en la equidad, la que ha sido atendida con programas suplementarios. Estas críticas permiten postular la necesidad de políticas tendientes a una escuela equitativa en cuanto escuela justa (De Ketele, 2004), o sea, de calidad para todos. Para lograrlo se requieren políticas conducentes a hacer de la escuela un espacio más justo y digno para la población, un espacio innovador y alternativo para atender la diversidad y la desigualdad. Hasta el momento no se ha postulado una política de equidad global y sistémica sino que se ha acudido a su formulación parcial, centrando la atención en algún aspecto de la institución educativa, sin tocar las estructuras más amplias de la sociedad. A partir de la manera como se desagrega la igualdad de oportunidades es posible contar con otros referentes para políticas de equidad (Cf. Tabla No.3).

1. Equidad de oferta. Se considera que en la sociedad la oferta educativa está segmentada. La educación oficial que se ofrece a los estratos más pobres de la población, la educación privada para los segmentos pobres que pueden pagarla y la educación privada de élite para los estratos superiores. La calidad de los dos primeros segmentos es notoriamente inferior a la del segmento de las élites. Si se tuviera una equidad de oferta, en general, el país contaría con educación acorde con los requerimientos para el desempeño de los ciudadanos en el contexto nacional y a la altura de las demandas a nivel internacional (globalización). La formación y las escuelas menos valoradas socialmente no pueden ser las de los más pobres o desfavorecidos socialmente. A su vez, los distintos niveles del sistema están abiertos a los individuos rompiendo la estructura de redes o circuitos que otorgan ventajas comparativas a unos sectores sociales sobre otros en razón a sus dotaciones, patrimonio y titularidades. O sea, es posible realizar el

derecho a la educación más allá de lo mínimo necesario y establecido constitucionalmente porque el proyecto de vida de los ciudadanos lo consideran una escogencia valiosa. Dicho de otra manera, todos los estudiantes tienen las mismas posibilidades de educarse desde el punto de vista formal y legal. Proponerse la equidad de oferta sería una decisión de importancia para un sistema educativo segmentado e inequitativo como el colombiano. La oferta no puede contemplar solamente una mayor escolarización pues como ya se ha dicho, ésta no es suficiente para combatir las desigualdades históricas que prevalecen en la sociedad.

2. *Equidad de financiación de la educación.* La distribución presupuestal para educación no ha sido favorecida de tal forma que la nación sostiene un sistema educativo en el que los recursos de todo tipo para la tarea escolar se han repartido y se distribuyen con criterios de inequidad, dadas las necesidades desiguales de los miembros de la sociedad. Parece no ser suficiente favorecer a los que más lo necesitan porque este tipo de políticas se tornan insostenibles.

3. *Equidad en el acceso a la educación.* En ciertos ámbitos (rurales, marginales y de poblaciones especiales) el país no logra que todos los niños accedan al sistema educativo, a la edad requerida. Existe una edad mínima de ingreso a la educación y unas condiciones de desarrollo adecuadas para responder los requerimientos del sistema. Todos los individuos realizan su derecho a ingresar y lo hacen gratuitamente. La educación no puede generar desigualdades derivadas de la forma de ingreso, de la edad a que se realiza, del tipo de requisitos exigidos. Se espera lograr un nivel básico, o sea, contar con una *escolaridad mínima obligatoria*.

4. *Equidad en la permanencia escolar.* La repitencia y la deserción han sido identificados como indicadores que desfavorecen a las poblaciones de los estratos inferiores de la sociedad. Quienes ingresan a la escuela deben contar con la posibilidad y el derecho de fluir por los grados de la manera como corresponde a su edad y a su desarrollo. Existe un mínimo de educación básica consagrada constitucionalmente como derecho que debe darse en forma gratuita. Las desventajas de los individuos no pueden atribuirse a cantidad de años de escolaridad que se ofrecen y deben cursar como corresponde, desde el punto de vista democrático. Por eso también es necesario atender, con pertinencia, la educación a edades más tempranas para promover el desarrollo y la “calidad” de la educación ofrecida. Esta equidad implica, entonces, que todos los niños y jóvenes logren un nivel básico, o sea, un acceso universal a cierto nivel educativo, *escolaridad mínima obligatoria* y que este nivel le proporcione las suficientes herramientas para incorporarse a la sociedad.

5. *Equidad de insumos.* En el país no tiene por qué haber recursos empobrecidos e insuficientes para los más pobres. La organización de un sistema educativo capaz de soportar la expansión masiva se acompañó de la priorización

de los aspectos que podrían contribuir, posteriormente con la calidad desde la perspectiva de los insumos: libros y materiales escolares, tiempo de aprendizaje de los estudiantes, formación de docentes, etc., con el fin de lograr los objetivos propuestos por el sistema. Tanto la infraestructura como los medios, recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje de las instituciones escolares tienen que disponerse en las condiciones adecuadas para facilitar los ambientes de aprendizaje. Esto incluye el acceso a las tecnologías más avanzadas para el desarrollo educativo. La situación de desventaja en el desarrollo y logro de los estudiantes no puede estar limitada por los insumos escolares.

6. *Equidad en los procesos educativos y de la enseñanza.* El ambiente de la escuela (clima o *ethos* escolar) se considera necesario para el desarrollo educativo. Este ambiente de participación y democracia apunta a la construcción colectiva permanente de las instituciones por el grupo social que la integra. No podría aceptarse que en razón al clima de las instituciones los estudiantes adquieran ventajas y desventajas en la vida social en materia de relaciones y de posibilidades de aprendizaje de la convivencia.

La adquisición de capital social en cuanto a relaciones y redes que se tejen escolarmente debe propiciar la integración antes que la segmentación social por cuenta del tipo y formas de relaciones cotidianas escolares, al tener contacto, por ejemplo, únicamente con pares de un nivel sociocultural semejante.

Un *currículo* contextualizado o un currículo común. En cuanto al primero, se generan alternativas de aprendizaje y enseñanza que posibilitan la realización de los actores escolares, desde sus distintos roles. Por el lado del currículo común, se propone, aunque no se garantiza necesariamente, que los estudiantes adquieran los conocimientos que se consideran indispensables y deseables en la sociedad, una cultura compartida, una cohesión a través del conocimiento, una escuela democrática. La discusión aparece en relación con ¿qué es lo común?, ¿quién lo decide? ¿cómo se pone a circular? Lo común no es lo mínimo que como techo se convierte en la posibilidad más pobre. El currículo escolar no puede ser el motivo para discriminar o desfavorecer a los estudiantes de una sociedad.

Aulas democráticas, participativas con métodos, técnicas, estrategias y relaciones apropiados para el desarrollo del estudiante y la promoción profesional del docente. Además, pedagogías, didácticas, materiales y disposiciones de la enseñanza que propicien mejores capacidades, conocimientos y realizaciones en los estudiantes.

Docentes incorporados a la vida escolar en condiciones dignas, profesionales, atendiendo lo que genera “malestar del docente” (Esteve, 1994).

La calidad de proceso incluye una gestión eficiente que alude al cumplimiento de los objetivos de un sistema educativo, en momentos históricos

determinados y con el óptimo o mejor uso de los recursos disponibles. En atención a estos objetivos el sistema educativo se propone cubrir a toda la población en edad de asistir a la educación.

7. Equidad de resultados. Significa que la calidad está basada en la producción de aprendizajes efectivos para los estudiantes en todos los niveles y modalidades del sistema. Busca conocer qué aprenden los estudiantes a su paso por los diferentes grados escolares y si lo que aprenden es lo esperado; por ello se establecen estándares para contar con un referente deseable con respecto al cual se comparan las evaluaciones hechas a los estudiantes, como sucede en el caso de las pruebas Saber que se aplican en el territorio nacional desde 1991.

La problemática que surge a propósito de esta cobertura, es: ¿cuál es ese básico o esencial que contribuye a que la educación aporte a la sociedad lo necesario para integrar a los individuos desde el punto de vista social y productivo para que no exista el fenómeno de la exclusión social?

Esta equidad no se limita a la evaluación de los desempeños escolares de los estudiantes que bastante han mostrado la relación entre buenos resultados y alto nivel sociocultural de los estudiantes, asociados al estrato socioeconómico de las familias. Los resultados escolares tienen que producir paso a paso la educación que se requiere y a la que confluyen los insumos, recursos, enseñanza, docentes, etc.

Los resultados de los estudiantes han de dar cuenta de las funciones sociales de la escuela (cognoscitivas y de convivencia) y la preparación de los estudiantes para continuar su opción por el proyecto de vida valorado.

8. Equidad de egreso. Los estudiantes pueden acceder a las posibilidades de bienestar que ofrece la sociedad. Con la educación recibida encuentran la oportunidad de insertarse desde el punto de vista productivo y como ciudadanos. La equidad, en cuanto obtención de igualdad de resultados, contribuye a ir cerrando la distancia de capital cultural que separa a los distintos sectores socioeconómicos de la población.

Tabla 3. Síntesis de la equidad en las políticas educativas

Categoría teórica		Descripción
Equidad escolar como igualdad de oportunidades ²²	Oferta del sistema educativo	Adecuación a demandas y exigencias de la sociedad Valoración social semejante de las escuelas Ingreso de estudiantes sin discriminar por condición social Realización del derecho a la educación más allá de un mínimo de grados establecido legalmente, atendiendo al proyecto de vida de cada cual Igual posibilidad educativa de los ciudadanos, a nivel formal y legal
	Asignación de recursos para el sistema educativo	Distribución igualitaria y equitativa de los recursos de la nación Puede favorecer a los que más lo necesitan No se admite una desigualdad económica que afecte la desigualdad educativa
	Acceso escolar	Ingreso de la población escolar en igualdad de condiciones, a la edad mínima considerada adecuada Las desigualdades educativas no pueden generarse por la forma de ingreso, la edad a que se realiza, el tipo de requisitos exigidos
	Permanencia en la escuela	Los estudiantes fluyen por los grados conforme a edad, desarrollo y derecho El estudiante aprenda lo que tiene que aprender, no sólo pasa Las desventajas individuales no pueden atribuirse a la cantidad de años de escolaridad Atención pertinente a más tempranas edades para compensar los déficits de capital Para el estudiante es más importante permanecer que beneficiarse de su participación en otras actividades (lucro cesante)
	Disposición de insumos escolares	Infraestructura, medios, recursos y materiales de enseñanza y aprendizaje adecuados para facilitar ambientes de aprendizaje de calidad Acceso a tecnologías avanzadas para el desarrollo educativo La situación de desventaja en el desarrollo y logro de los estudiantes no puede estar limitada por los insumos escolares.

²² La igualdad de oportunidades tiende a concebirse de manera parcial como años de escolaridad y resultados de aprendizaje del estudiante. No obstante, la difícil superación de la brecha generada por la desigualdad según estratos, pone la apuesta educativa en un horizonte más amplio que exige que la acción escolar no se vea afectada por la condiciones socio-económicas, étnicas, de género, de violencia o guerra. La transmisión generacional de las oportunidades y los privilegios que de ella se derivan inducen formas de discriminación arbitraria, y situaciones de inequidad que hacen presencia en la sociedad.

Categoría teórica		Descripción
	Proceso escolar de enseñanza	<p><i>Ambiente</i> escolar de participación y democracia Adquisición de capital social en forma de relaciones y redes escolares que propicien la integración <i>Currículo</i> contextualizado o currículo común, que no desfavorezcan a unos sobre otros. <i>Aulas</i> democráticas, participativas con métodos, técnicas, estrategias y relaciones apropiados <i>Docentes</i> incorporados a la vida escolar en condiciones dignas, profesionales, atendiendo el “malestar del docente” (Esteve, 1994). Todos los niños y jóvenes logran una <i>escolaridad mínima obligatoria</i> y adquieren los aprendizajes básicos o mínimos o fundamentales plasmados en estándares, currículo o en la misma evaluación nacional que se realiza con alguna frecuencia <i>Gestión</i> eficiente <i>Calidad</i></p>
	Resultados o logros escolares	<p>Los logros de los estudiantes producen paso a paso la educación que se requiere y a la que confluyen los insumos, recursos, enseñanza, docentes, etc. Los resultados de los estudiantes dan cuenta de las funciones sociales de la escuela (cognoscitivas y de convivencia) La educación posibilita continuar con el proyecto de vida valorado</p>
	Ubicación del egresado	<p>Los estudiantes permiten acceder a posibilidades en la sociedad Los estudiantes se inscriben productivamente y como ciudadanos La igualdad de resultados, contribuye a ir cerrando la distancia de capital cultural que separa a los distintos sectores socio-económicos de la población</p>

Fuente: construido por la investigadora a partir de las lecturas realizadas sobre política educativa y equidad.

Como podrá concluirse la igualdad de oportunidades amplía lo dicho sobre la misma en el capítulo 1, para considerar dentro de ella no sólo el acceso sino la calidad del mismo que conduce a la realización del principio a la educación como un principio de equidad. No obstante esta concepción y lo dicho en cada punto de los anteriores, las políticas educativas han orientado la equidad en forma compensatoria hacia los resultados de aprendizaje de los estudiantes, buscando por esta vía que la brecha de la desigualdad se reduzca y que, los grupos más desfavorecidos puedan mostrar resultados de manera rápida. Cabe decir que la equidad social queda subsumida en la equidad escolar, omitiendo como ya se dijo la relación educación-sociedad, apartándose de la lógica estructuralista.

3. MARCO DE SENTIDO PARA LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS ORIENTADAS HACIA LA EQUIDAD²³

Ahora bien el marco de investigaciones que ha servido de guía para definir no sólo las variables asociadas a la calidad, en la evaluación que realiza SABER sino las orientaciones de mejoramiento escolar es el de escuelas efectivas. Con su ayuda, además se han orientado políticas y programas y se han provisto normas para el funcionamiento de las escuelas.

La discusión que está a la base de estos trabajos, a la vez que muestra las dificultades de la escuela para intervenir y afectar los aprendizajes de los estudiantes en contextos familiares y sociales desfavorecidos social y económicamente, cuestiona el valor agregado de la escuela en estas situaciones particulares. Los estudios demuestran que puede afectarse el aprendizaje de los alumnos en la institución educativa, cualquiera sea la condición socioeconómica de los estudiantes, si ésta ofrece un conjunto de condiciones para permitirlo y la acción educativa contribuye a disminuir sustancialmente, o por lo menos, a compensar, las diferencias iniciales con las que los niños ingresan a la escuela.

El informe Coleman (1966) y el estudio de Jencks (1972), ambos cuantitativos, mostraron que los efectos de la situación socioeconómica de las familias era tan fuerte con respecto al capital social y cultural de los estudiantes, que las escuelas poco o nada agregaban a ello.

El impacto de estos estudios fue tal que el sistema educativo empezó a preguntarse si realmente era la educación una institución con capacidad para afectar las condiciones económicas y culturales de las poblaciones. En realidad produjeron un doble efecto en el ámbito educativo: por un lado, contribuyó a alimentar una visión desesperanzadora sobre la educación, en general, afectando a las escuelas y a las orientaciones de acción para su mejoramiento, y, por otro, desencadenó una importante discusión basada en estudios sobre el impacto de algunas escuelas en la generación de mejores resultados de los estudiantes, en comparación con otras. Descubrir estas escuelas implicó orientar el trabajo hacia la escuela y su mejoramiento, con el fin de producir esos efectos. La discusión tiene este sesgo de carácter optimista²⁴: cómo hacer que la educación impacte los desempeños de los estudiantes, independientemente de sus antecedentes

²³ Este apartado se basa en la revisión de literatura realizada para el estudio coordinado por Camargo (2000), con la asesoría de Luis Bernardo Peña cuyos aportes en este tema fueron centrales.

²⁴ Esta no es la primera vez que la acción escolar se dirige al diseño de estrategias para transformar los resultados escolares de los estudiantes. Hacia los años 50 y buena parte de los 60 se plantea afectar la enseñanza mediante cambios de los programas curriculares y los métodos de enseñanza, la dotación de libros de texto y la formación docente. Su fracaso o escaso impacto es atribuido a la escasa participación de los profesores en estas decisiones, que de esta manera difícilmente conducen a cambios en las prácticas pedagógicas en el aula. La tendencia de los docentes es, entonces, incorporar a sus maneras de enseñar estas nuevas propuestas y "tecnologías" sin afectar de manera radical su modo de enseñar.

sociales e intelectuales, o sea de su capital social y cultural adquirido en la “socialización primaria”.

De esta manera, la postura de Coleman y Jencks es desafiada por el movimiento de escuelas efectivas y su postulado principal: así exista una relación entre bajos resultados y condiciones socioeconómicas precarias, *sí puede* afectarse el aprendizaje de los alumnos en la institución educativa, si ésta ofrece un conjunto de condiciones para permitirlo y la acción educativa contribuye a disminuir sustancialmente, o por lo menos, a compensar, las diferencias iniciales con las que los niños ingresan a la escuela. Los estudios de escuelas efectivas son caracterizados por sus autores así:

3.1 ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS DE PRIMERA GENERACIÓN

Se inician a mediados de los años 70 en varios países industrializados²⁵ con el propósito de demostrar que las diferencias en los resultados académicos de los estudiantes podían ser explicadas por características asociadas a la gestión de las escuelas y las formas de trabajar de los maestros, no sólo por sus antecedentes sociales o económicos. Los resultados de estos estudios sirvieron de base para diseñar programas de intervención dirigidos a mejorar la efectividad de las escuelas.

En uno de los estudios más representativos Rutter et al. (1979), concluyen que: 1) la escuela puede ejercer una importante influencia en el comportamiento y los resultados académicos de sus alumnos; 2) la relación entre las características de la escuela y los resultados de los estudiantes es una relación causal; 3) las variables más determinantes en la efectividad de la escuela son las relacionadas con el *ethos* particular de las escuelas, es decir, el sistema de valores, actitudes y comportamientos orientadores de la vida escolar: la formulación de metas académicas, la organización de la enseñanza en los salones de clase, el sistema de estímulos, el entorno físico de la escuela, las oportunidades de los niños para asumir responsabilidades, el uso inteligente de las tareas, la figura del maestro como modelo, las normas formales e informales y un fuerte liderazgo combinado con toma de decisiones democráticas por parte de la dirección escolar. De otro lado, se encontró que factores como el tamaño del grupo y la escuela, la antigüedad y las características físicas de las construcciones escolares no estaban asociadas con la efectividad (Creemers, 1996).

Además de los resultados académicos, las investigaciones inglesas sobre escuelas efectivas contemplaron otros factores como las tasas de asistencia a la escuela, las tasas de delincuencia y problema de conducta de los estudiantes. La importancia de este estudio radica en que la mayoría de factores que parecen

²⁵ La mayor parte de las primeras investigaciones en este campo se hizo en Estados Unidos, Inglaterra, Israel y Holanda.

tener más impacto en la calidad de la educación pueden ser modificados por los mismos rectores, maestros o directivos de las instituciones educativas y que dependen más de ellos que de fuerzas externas a la escuela.

Reynolds et al. (1994), a través de detalladas observaciones en colegios ingleses durante los 70's y 80's, revelaron otros factores de efectividad tales como: una alta proporción de estudiantes ocupa cargos de autoridad, bajos niveles de control institucional, expectativas académicas positivas, bajos niveles de gestión coercitiva, altos niveles de participación estudiantil, tasas profesor/estudiantes más favorables y actitudes más tolerantes con respecto a la obligatoriedad de algunas reglas como el vestido, los modales y la moral.

3.2 ESTUDIOS SOBRE ESCUELAS EFECTIVAS DE SEGUNDA GENERACIÓN

Los estudios llevados a cabo a mediados de los 80 corresponden a esta etapa. Se caracterizan por superar algunas limitaciones de los estudios de primera generación y por sofisticar el análisis estadístico con nuevas técnicas. Aunque siguieron la metodología del *survey* se dio más importancia a la observación de aula²⁶. La mayoría de estos trabajos se concentró en la educación primaria, bajo el supuesto de que la efectividad de este nivel educativo contribuye en forma importante en los resultados posteriores de los estudiantes.

Así, Mortimore (1988), encontró²⁷ que las escuelas efectivas tenían las siguientes características: 1) liderazgo intencional del director, que si bien participaba activamente en la conducción de la escuela, delegaba muchas funciones en los miembros de su *staff*; 2) participación de los maestros en la planeación del currículo y en las decisiones relacionadas con el manejo de los gastos; 3) consistencia en el enfoque de enseñanza de los maestros; 4) rendimiento mayor de los niños cuando el trabajo está estructurado por el profesor, aunque se les deja alguna libertad; 5) nivel de desafío intelectual de los estudiantes. Ellos progresan más con maestros entusiastas que los estimulan. La incidencia de preguntas planteamientos de orden superior es muy alta y los maestros estimulan a los niños a utilizar estrategias de resolución de problemas; 6) a pesar de niveles muy altos de exigencia en los estudiantes, ellos disfrutaban del trabajo y se muestran ansiosos por iniciar nuevas tareas; 7) buena comunicación entre maestros y estudiantes; 8) Eficiencia en el manejo de los registros académicos: monitoreo de los estudiantes pro el profesor y el director; 9) participación de los padres mediante una política informal de puertas abiertas, ayuda en la lectura en la casa, ayuda en el salón de clase y visitas educativas; 10) clima positivo. Las escuelas efectivas tenían una atmósfera más agradable.

²⁶ Además de Estados Unidos e Inglaterra, países como Holanda, Noruega y Hong Kong empiezan a hacer estas investigaciones sobre las características de las escuelas efectivas.

²⁷ Se basó en una muestra seleccionada al azar de 50 escuelas de Londres, en las que hizo un seguimiento del progreso académico y social de 2000 estudiantes durante cuatro años.

Uno de los estudios más representativos en Estados Unidos investigó²⁸ la relación entre el rendimiento académico de los estudiantes y la estructura organizativa escolar. En él se encontró que las escuelas más efectivas en términos de resultados más altos en las pruebas académicas eran aquellas que tenían como uno de sus objetivos prioritarios la excelencia académica, en las que el rector ejercía un fuerte liderazgo tanto en los aspectos administrativos y académicos, y cuyos profesores mostraban calificaciones académicas altas y un alto grado de compromiso con su carrera docente. Pero uno de los resultados más importantes para que los estudiantes obtuvieran altos puntajes en las pruebas era la autonomía que las escuelas tenían para decidir sobre su propia organización, sobre la administración de los recursos financieros y humanos y sobre la administración del currículo.

3.3 EL ENFOQUE DEL DESARROLLO ESCOLAR

Esta fase del movimiento de escuelas efectivas está más orientada a la planeación o gestión del cambio: tanto los investigadores como los que diseñan las políticas educativas están haciendo un gran esfuerzo por establecer relaciones pragmáticas y sistemáticas entre los conocimientos resultantes de la investigación y la realidad de la escuela. Esto ha producido un desplazamiento desde el estudio del cambio como fenómeno, a participar activamente con *este* conocimiento en el desarrollo real de las instituciones escolares. La idea del desarrollo escolar debe entenderse como

“un esfuerzo sistemático y sostenido, dirigido al cambio en las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas con éste, en una o más escuelas, con el fin último de alcanzar las metas educativas más efectivamente” (Bollen, 1996: 66-67).

Los siguientes son los presupuestos básicos de este enfoque: 1) el centro del proceso de cambio es la escuela, no sólo el aula de clase; 2) una idea del proceso de cambio como algo sistemático, que está cuidadosamente planeado y dirigido, y que tiene lugar por un período de varios años; 3) el foco clave del cambio son las condiciones internas de las escuelas, no sólo la enseñanza-aprendizaje sino también los procedimientos, la disponibilidad y manejo de los recursos; 4) una definición más amplia de los resultados de la escuela que sólo los puntajes en las pruebas académicas. Las escuelas también deben contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, los profesores y la comunidad; 5) tiene una perspectiva multi-nivel. Aunque se reconoce la escuela como el centro del proceso de cambio, ésta se entiende inscrita en un sistema educativo; 6) las estrategias de cambio están integradas: las de arriba-abajo y abajo-arriba se asumen como complementarias; 7) una tendencia hacia la institucionalización. El cambio sólo es posible cuando

²⁸ En una muestra representativa de 20 mil escuelas secundarias públicas y privadas a nivel nacional.

llega a convertirse en un comportamiento natural para todos los miembros de la escuela.

Este último enfoque introduce, un nuevo concepto: el de las escuelas como organizaciones que aprenden. El cambio sólo es posible si la escuela como organización desarrolla una capacidad para aprender. Esto significa que no sólo aprenden los profesores, los directivos y los estudiantes sino que la escuela misma es capaz de superar su propio desempeño.

Otro concepto muy importante de este enfoque es el de *reestructuración*. Si bien es cierto que en los últimos años ha habido un cambio grande en la manera de concebir el papel de las escuelas, así como en las formas en que deben ser manejadas y gobernadas, los estudios realizados hasta ahora muestran que el sólo hecho de devolver el manejo del presupuesto a la escuela o de cambiar las formas de gobierno escolar no son garantía de mejoramiento. La capacidad para reestructurar y afectar la 'estructura profunda' de la escuela no es muy clara todavía" (Elmer, Hopkins y Lagerweij, 1996).

La idea de reestructuración supone un cambio en los roles, reglas y relaciones entre estudiantes y profesores; profesores y administradores; y administradores en los diversos niveles, desde el nivel local al nivel estatal; todo ello con la finalidad de mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Elmore, Hopkins y Lagerweij (1996), proponen tres componentes básicos para la reestructuración de las escuelas. No puede hablarse de reestructuración en una escuela, a menos que se den estas tres condiciones de manera concurrente: 1) cambiar las formas de enseñar y de aprender en la escuela; 2) cambiar la organización y las características internas o condiciones de trabajo; 3) Cambiar las formas de distribución de poder entre la escuela y sus clientes. Por su parte, Sashkin y Egermeier (1992), proponen cuatro componentes esenciales para conseguir la reestructuración: 1) necesidad de descentralizar la autoridad; 2) un cambio fundamental en la *accountability* de las escuelas; 3) una enseñanza más centrada en el alumno que en el profesor; 4) el desarrollo de nuevas formas de evaluación más coherentes con el currículo y los métodos pedagógicos.

En síntesis, existe ya un importante cuerpo de conocimientos acumulados sobre las características de las escuelas que resultan más efectivas y que introducen un "valor agregado" en términos de calidad educativa. Este apartado intenta recoger algunos de los resultados más significativos de la investigación sobre escuelas efectivas. Cualquier revisión de literatura sobre las escuelas efectivas muestra que existe un buen número de listados de las características o factores que distinguen a estas escuelas. Si bien es cierto que se observan algunas diferencias en cuanto a énfasis o matices, estos listados son, en general, bastante consistentes.

3.4 ESTUDIOS SOBRE MEJORAMIENTO ESCOLAR

Si bien no hace parte del mismo movimiento de escuelas efectivas sí lo toma en cuenta para proponer una nueva tradición la del *desarrollo escolar* o *cambio escolar* (*school improvement*). Con base en el método de estudios de caso de tipo cualitativo –si excluir del todo el cuantitativo o estadístico para establecer relaciones entre variables–, trata de entender las dimensiones o categorías de proceso al interior de la escuela. Su interés principal se centra en los procesos por medio de los cuales se consiguen cambios exitosos en las escuelas.

Una noción muy importante en este enfoque es la relacionada con el cambio escolar. Entendido como un proceso, se entiende que requiere de tiempo para consolidarse, que no es un evento que ocurre espontáneamente, de la noche a la mañana ni sigue un esquema lineal y por lo tanto no puede ser entendido en el marco de un paradigma tecnológico-racional (Bollen, 1996).

En comparación con la tradición de las escuelas efectivas, el tipo de conocimiento generado en el marco de este enfoque es, básicamente, un conocimiento práctico, menos sujeto al rigor de los estándares metodológicos estadísticos. La meta última de este tipo de conocimiento es proporcionarle a los agentes de cambio herramientas y comprensiones para mejorar la escuela. Esto significa que siempre tendrá que traducirse en estrategias que deben poner en práctica los diferentes actores involucrados en el proceso de cambio.

3.5 EL MARCO DE REFERENCIA PARA EL PAÍS

En concreto, el trabajo de la Misión Social-DNP (1997:31), afirma que las variables que intervienen en el plantel explican hasta en un 29% el logro de los estudiantes. Eso significa que es importante atender según se expone allí mismo: el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, el desarrollo institucional, la cualificación de los métodos de gestión, la oportunidad de la información y la eficiente asignación de los recursos.

Para acompañar la aseveración anterior se estudian y proponen intervenciones sobre aquellas variables o dimensiones susceptibles de afectar ese 29% con la inspiración de los estudios de escuelas efectivas. A manera de ejemplo, baste señalar cómo Scheerens y Bosker (1997), con base en un análisis de diez estudios sobre escuelas efectivas, proponen un inventario de 13 de los factores más mencionados en la literatura sobre el tema:

- Enfoque en resultados/altas expectativas/expectativas de los maestros
- Liderazgo educativo
- Consenso y cohesión entre los miembros del equipo directivo
- Calidad del currículo/oportunidades para aprender
- Clima escolar

- Potencial evaluativo (evaluación utilizada como base para el aprendizaje)
- Participación de los padres de familia
- Clima del salón de clase
- Tiempo efectivo de aprendizaje (gestión del salón de clase)
- Enseñanza estructurada
- Aprendizaje independiente
- Enseñanza diferenciada de acuerdo con las necesidades de los estudiantes
- Retroalimentación y estímulo a los estudiantes

En los trabajos expuestos el país encuentra un marco teórico para orientar la política educativa. Queda justificada la intervención de la institución educativa por la vía de su organización y gestión, término que empezó a usarse ampliamente para referir las distintas dimensiones o componentes del trabajo en las escuelas²⁹, así como el eje en el aprendizaje de los estudiantes, en coincidencia con el desplazamiento propuesto en Jomtien de la enseñanza al aprendizaje.

Sobre esta postura y a la luz de los elementos teóricos es importante agregar:

(1) Mientras el enfoque de la efectividad está tratando de responder a la pregunta: ¿Es válida la evidencia para mostrar la correlación específica entre una característica de la escuela y sus resultados?, el enfoque del desarrollo escolar y de la mejora se interesa más bien en la pregunta: ¿Funciona esta estrategia de cambio, o resulta efectiva esta intervención en unas circunstancias específicas? Los tres enfoques portan una visión funcionalista de la relación educación-sociedad.

(2) La efectividad puede definirse en términos de dos dimensiones: calidad y equidad. La calidad de una escuela se mide por su capacidad de introducir un valor agregado a los insumos. La equidad se refiere a su poder compensatorio: algunas escuelas son más efectivas que otras en compensar las diferencias relacionadas con la clase social, el género, las diferencias étnicas y los conocimientos previos. La efectividad de una escuela debería analizarse en términos de estas dimensiones. La efectividad está asociada al éxito, al mérito, al esfuerzo y, en esta forma, se intenta que a través de la escuela se renueve la promesa de las oportunidades para todos los individuos en la sociedad.

(3) Es difícil hacer generalizaciones acerca de aquellos factores que contribuyen a mejorar la calidad de la educación, porque estos factores están interconectados de formas muy complejas y dependen del contexto cultural. De otra parte, la evidencia empírica que avala la mayoría de los factores incluidos en los listados ha sido obtenida en países que pertenecen a contextos económicos y

²⁹ Hoy en día se habla comúnmente de gestión pedagógica, administrativa, directiva, institucional y, aún, de la comunidad.

socioculturales muy distintos a los de Colombia. A su vez, algunos de estos listados asumen los factores como un conjunto de insumos que están relacionados con los resultados escolares. Sin embargo, el énfasis está puesto en estos factores considerados como insumos propiamente tales (dotación de textos, cursos de capacitación, reformas curriculares, sistemas de evaluación) y no en su integración al interior de la vida cotidiana de las escuelas.

(4) La simple inyección de insumos no es suficiente para garantizar la calidad de la educación. No hay que olvidar la importancia que tienen los factores procesuales al interior de las escuelas (autonomía, clima escolar, procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los alumnos y *feedback* de los profesores). Las investigaciones recientes han hecho ver la influencia que tiene sobre la efectividad de las escuelas el clima escolar (altas expectativas respecto a los estudiantes, actitudes positivas de los maestros, orden y disciplina, objetivos claros, incentivos para los estudiantes). Así mismo, los procesos de enseñanza-aprendizaje (mayor tiempo dedicado al aprendizaje, diversidad de estrategias de enseñanza, frecuencia de las tareas y frecuencia de la evaluación y el feedback).

(5) Estos factores no pueden considerarse aisladamente, sino en el conjunto de sus interacciones (sus mezclas). Cada uno de estos factores interactúa con los demás, y todos están influenciados, a su vez, por el contexto en el que funciona la escuela. Es la interacción de estos factores, no el efecto de cada uno por separado lo que determina la calidad de las escuelas. La importancia de los modelos radica precisamente en que ofrecen un marco conceptual que permite agrupar los distintos factores en categorías, comprenderlos orgánicamente y considerarlos en su conjunto y en sus mutuas interacciones.

(6) El marco de sentido expuesto instala en el país una lógica funcionalista y gerencialista. Se parte de la insuficiencia de la inversión en recursos pues al aplicar iguales insumos en contextos diferentes los resultados no mejoran y de la necesidad de un vínculo más estrecho de la política educativa con los resultados de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, los resultados lo que ofrecen es evidencia empírica sobre la desigualdad de la estructura social al reiterar que las variables del contexto son las que están aportando la mayor diferencia en los resultados obtenidos. A pesar de esta constatación, se sigue trabajando sobre los factores de la institución y del sistema educativo asociados al bajo rendimiento estudiantil. Esta lógica permite administrar y gestionar una educación que descentraliza la responsabilidad por la educación a la escuela y sus actores, a la vez, que moviliza a éstos para mejorar. Este sistema de gerencia está centrado en la evaluación y en la gestión escolar que muy débilmente ha incluido el proceso de gestión del aula.

(7) En concordancia con lo anterior, los factores que afectan la desigualdad si bien son estructurales, no se trabajan en esta perspectiva. Se vuelve de mayor pertinencia atender la escuela como unidad básica y apostarle al cambio de las

concepciones, interacciones, la ecología o sistema escolar. Por supuesto, este cambio no ha traído consigo la elevación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en niveles satisfactorios.

(8) El peligro que conlleva este encuadre es el olvido del cambio en el largo plazo, comprometido como debe estar con los factores estructurales, y en el cierto plazo, la asunción de unos presupuestos y una orientación de la acción mecanicista, como si atendiendo un determinado factor se lograra linealmente un resultado positivo o favorable. Adicionalmente, la escuela se ve enfrentada a problemas que no puede resolver, tornándose incapaz o dudosa en su acción y de su capacidad o defendiéndose del bajo logro mediante la culpabilización del contexto, de la familia y de los mismos estudiantes. En este sentido, aunque resulta difícil para la escuela adaptarse a los estudiantes, el resultados parece encontrarse en las dificultades del estudiante para adaptarse a la institución educativa (Casassus, 2005).

(9) Finalmente, este marco pierde fortaleza para el trabajo sobre la democracia que implica, desde las posturas culturalistas expuestas, una apuesta por la construcción de pactos y negociaciones que faciliten la agencia de los distintos actores escolares en el marco de un proyecto o unos objetivos comunes. No podría garantizarse que si se introducen competencias en las escuelas, se obtienen mejores resultados, en términos de la equidad que se viene documentando.

4. POLÍTICAS EDUCATIVAS DISTRITALES ORIENTADAS A LA EQUIDAD

Si bien a nivel nacional, los problemas de equidad provenientes de las diferencias dadas por los contextos son de conocimiento de los gobiernos como resulta de los análisis de factores asociados a los desempeños de los estudiantes, las distintas experiencias seleccionadas para la investigación hacen parte de políticas del distrito capital de Bogotá que buscan promover la equidad, como lo enuncian las autoridades del gobierno, en una perspectiva compensatoria, de tal manera que sea la escuela la que ejerza una fuerza capaz de superar la inequidad que afecta a los más pobres . Los programas son:

- 1) Subsidios a la demanda para ampliar cobertura y dar curso a problemas de financiación del servicio público educativo
- 2) Nivelación para la excelencia que se ocupa de la calidad de los aprendizajes
- 3) Competencias laborales para incrementar el espectro de conocimiento y posibilidades de acción productiva de los estudiantes
- 4) Colegios en concesión como ampliación de la oferta educativa en condiciones de calidad
- 5) Política general del Distrito Capital

Para algunos autores, entre ellos Reimers (2001:290), los planteamientos que orientan estas políticas son justificados por cuanto en condiciones educativas apropiadas, es posible reducir sensiblemente estas diferencias y que todos los niños pueden aprender a niveles igualmente altos de excelencia. Sin embargo queda pendiente la referencia a las condiciones estructurales de desigualdad e inequidad de la sociedad que están sobredeterminando la inequidad educativa.

Las políticas educativas para el fomento de la equidad se encuentran en los planes de desarrollo de las administraciones que gobernaron la ciudad durante seis años (1998-2000 y 2001-2004), centrándose, con cierta continuidad, en dos ejes de trabajo: fortalecimiento institucional mediante una mejor gestión, y desarrollo del estudiante a través de la promoción de sus aprendizajes. Aunque esta centralidad en las líneas de acción y en los programas que formulan y desarrollan es clara y explícita, su apropiación e institucionalización por parte de las instituciones ocurre de manera diversa, y ello genera, entonces, diferentes posibilidades de aprendizaje sobre la misma experiencia programática.

Puede leerse que la inequidad es uno de los problemas a atender por la administración central del Distrito. A esta búsqueda de equidad se vincula la calidad, la orientación hacia el mejoramiento educativo y el fortalecimiento de las instituciones escolares. Además, se postula para la educación un centramiento en la gestión, tanto institucional como del sistema.

Es así como, en primer lugar, el plan de desarrollo sectorial 1998-2000 (SED, 1998), presenta un diagnóstico sobre la inequidad del sistema educativo referido a los problemas de cobertura, a la distribución desigual de los recursos del Estado y al fracaso escolar, mientras los problemas de baja calidad resultan de los resultados insatisfactorios de la educación en el dominio de las competencias básicas atribuibles a la debilidad de las instituciones educativas, al poco tiempo dedicado al aprendizaje, a la crisis de valores, al tradicionalismo del maestro, a la deficiencia de espacios y dotaciones escolares y a la ausencia de oportunidades educativas por fuera de la institución escolar. Finalmente, se reporta un desfase entre los cambios generados por el desarrollo económico y una educación media convencional. Destaca en este diagnóstico la referencia a los estratos 1 y 2, o sea, a los estratos más pobres de la población y su situación de desventaja en relación con los demás. En razón a ello, propone estrategias y programas para enfrentar los problemas detectados, entre los cuales se cuentan (Cf. Tabla No.4):

1. Los orientados a la equidad que buscan garantizar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para niños y jóvenes de estratos 1 y 2. Ellos son: ampliación de cobertura (Subsidios a la demanda y Colegios en Concesión) y focalización de recursos del estado hacia la población de menores ingresos según logro (Nivelación para la Excelencia)

2. Los que pretenden atender los problemas de calidad se orientan a mejorar los resultados de la acción educativa “en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas. Estas últimas son responsables, conjuntamente con la familia, de la formación de los niños y los jóvenes. Corresponde a la SED brindar las condiciones favorables para que los centros educativos públicos y privados puedan alcanzar estos resultados, monitoreando los avances e introduciendo los correctivos de manera oportuna, en forma de incentivos y programas directos de apoyo” (SED, 1998:34). Tanto la evaluación de logro en competencias básicas como los valores para la evaluación de la sensibilidad social y la convivencia ciudadana son las acciones de política que buscan mejorar los resultados de la educación.

3. Hacia la excelencia de la educación media es la orientación de política que sirve de marco al propósito de desarrollar competencias laborales. En este momento de la formulación de la política se esperaba contar con estudios sobre el destino laboral de los jóvenes y la manera como las instituciones los están formando para ello y establecer diálogos con todos los actores involucrados entre los que se cuenta el sector productivo y las Universidades (Desarrollo de Competencias Laborales).

En segundo término, el plan sectorial de educación 2001-2004 (SED, 2001), se plantea el objetivo de “elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizand o el potencial educativo y cultural de la ciudad” (SED, 2001:9), y tres políticas: “a) buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices, b) convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje y c) fortalecer el autoaprendizaje” (SED, 2001:9-10). En este marco los programas y estrategias que interesan para este proyecto se ubican así (Cf. Tabla 4):

1. *Colegios en concesión*: construcción de 51 colegios nuevos, en los barrios considerados prioritarios en la política de desmarginalización de la Alcaldía Mayor de acuerdo con la demanda educativa, disponibilidad de servicios públicos, condiciones de acceso y capacidad de atención al mayor número posible de niños, o en localidades de mayor déficit de cupos. La administración de estos colegios se hará a través de convenios con instituciones privadas a las que se les reconocerá el valor correspondiente de acuerdo a número de niños atendidos, teniendo en cuenta el costo de proporcionar “un servicio educativo de buena calidad (docentes, textos, materiales, mantenimiento, alimentación), así como los gastos de administración” (SED, 1998:30). Así, se atenderán niños y jóvenes pertenecientes a los niveles más bajos del Sisben, que vivan en la zona de influencia del colegio. Con ello se busca garantizar el acceso al sistema educativo y aumentar la cobertura educativa en condiciones de calidad.

2. *Subsidios a la demanda*: con el mismo propósito de garantizar el acceso y aumentar la cobertura se busca ampliar la oferta educativa a través de convenios con instituciones privadas en las localidades donde existe déficit de cupos para “aquellos niños de estratos 1 y 2 que no puedan ser atendidos mediante la utilización de la capacidad instalada de los actuales centros educativos oficiales y la generada con los nuevos colegios” (SED, 1998:30 y 31). “Con el fin de garantizar la calidad de estos cupos, se cualificarán los criterios de selección ya existentes para los colegios oferentes. Haciendo especial énfasis en los resultados de las pruebas de competencias básicas” (SED, 2001:21).

3. *Nivelación para la excelencia*: atender a las instituciones de bajo logro para establecer en ellas procesos de mejoramiento continuo y así mejorar la calidad de la educación. “Las acciones focalizadas de mejoramiento de la calidad se orientarán a las instituciones que la evaluación de logro permita identificar como de bajo rendimiento y a la que asisten estudiantes con menor nivel socio-económico. A partir de 1999 se ofrecerá atención diferenciada a 100 instituciones, que se renovarán anualmente, para un total de 300 centros educativos mejorados en el año 2001. Estas acciones contemplan el mejoramiento de la infraestructura y los ambientes escolares, la dotación de materiales, así como la capacitación y asistencia técnica a los docentes y directivos vinculadas a los planes institucionales de mejoramiento. También prevé apoyo directo a estudiantes” (SED, 1998:31 y 32). Este programa se llamó después Nivelación para la Excelencia.

4. *Desarrollo de competencias laborales*: con el fin de “buscar que durante la educación media los individuos desarrollen las competencias básicas y laborales³⁰ que les permita desempeñarse productivamente en cualquier tipo de trabajo” (SED, 2001: 50). Se propone contar con estudios sobre el destino laboral de los jóvenes y la manera como las instituciones los están formando para ello y establecer diálogos con todos los actores involucrados entre los que se cuenta el sector productivo y las Universidades (SED, 2001).

Con estas bases se realiza la selección de los casos estudiados, los cuales se presentan en la siguiente sección. Ahora bien, se incluye un caso más, correspondiente a una institución que no pertenece de manera particular a ninguno de los anteriores programas, pero su acción se orienta a los mismos estratos socioeconómicos que las anteriores y hace parte como cualquiera de las instituciones distritales de las políticas y acciones del sistema educativo capitalino.

³⁰ Las competencias que se plantean son: “capacidad para compartir información y experiencias, aprender de manera continua, trabajar en equipo de manera eficaz y respetuosa, participar activamente en una cultura de orden y de calidad y atender las demandas de los clientes”, “capacidad de planificar y administrar los recursos, equipos y materiales, solucionar problemas complejos, identificarse con la empresa y con la profesión, manejar una cultura informática y entender el lenguaje y funcionamiento de máquinas modernas” (SED, 2001: 50).

Resta señalar que estos casos tienen una dirección normativa: apuntar a la mejora de los resultados obtenidos en la evaluación, aunque la superación de la desigualdad no se pueda reducir a los logros de los estudiantes. Se requiere mejorar las capacidades humanas de los individuos y grupos sociales, a partir de las consideraciones de su lugar en la estructura social, porque es con ellas con las que tiene que interactuar para promover la acción educativa. Como se deduce, este lugar teórico contiene la visión de la relación educación sociedad desde el punto de vista estructural, abriendo posibilidades para la acción escolar en el concierto de la diversidad. Las políticas compensatorias, en este horizonte, no son suficiente aunque sí podrían ser complementarias de acciones más globales y articuladas que comprometan los demás sectores de la sociedad. ¿Qué hacen, entonces las instituciones educativas en este escenario de la relación educación-sociedad y de la relación escuela-política educativa, para enfrentar los problemas de desigualdad e inequidad?

Tabla 4. Orientaciones y propósitos de los planes sectoriales de desarrollo educativo del Distrito Capital

Período	Diagnóstico	Estrategias y programas
1998-2000	Inequidad del sistema educativo: problemas de cobertura, distribución desigual de recursos estatales y fracaso escolar.	Orientados a la equidad: 1) Ampliación de cobertura: nuevos establecimientos educativos y subsidios a la demanda. 2) Focalización de los recursos del estado hacia la población de menores ingresos.
	Baja calidad: resultados insatisfactorios en el dominio de las competencias básicas. Atribuciones a la baja calidad: debilidad de las instituciones educativas, poco tiempo dedicado al aprendizaje, crisis de valores, tradicionalismo del maestro, deficiencia de espacios y dotaciones escolares y ausencia de oportunidades educativas por fuera de la institución escolar. Desfase entre los cambios generados por el desarrollo económico y una educación media convencional. Referencia a los estratos 1 y 2, o más pobres de la población y su situación de desventaja en relación con los demás.	Orientados a la calidad: mejorar los resultados de la acción educativa a través de la evaluación de logro en competencias básicas como los valores para la evaluación de la sensibilidad social y la convivencia ciudadana ³¹ .
2001-2004 ³²	Colegios en concesión Subsidios a la demanda Evaluación de competencias básicas Nivelación para la excelencia Desarrollo de competencias laborales.	Hacia la excelencia de la educación media: desarrollar competencias laborales.

Fuente: (SED, 1998) y (SED, 2001).

³¹ La mejora de los resultados se plantea “en términos de las competencias y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas. Estas últimas son responsables, conjuntamente con la familia, de la formación de los niños y los jóvenes. Corresponde a la SED brindar las condiciones favorables para que los centros educativos públicos y privados puedan alcanzar estos resultados, monitoreando los avances e introduciendo los correctivos de manera oportuna, en forma de incentivos y programas directos de apoyo” (SED, 1998:34).

³² Se plantea “elevar el conocimiento y la capacidad de aprender de las personas, movilizándolo el potencial educativo y cultural de la ciudad” (SED, 2001: 9) mediante: 1) Buscar que la educación contribuya a que los ciudadanos sean más productivos y felices, 2) Convertir todos los espacios y actores de la ciudad en oportunidades para el aprendizaje y 3) Fortalecer el autoaprendizaje.

SEGUNDA SECCIÓN:

LA EQUIDAD A NIVEL MICRO

En esta sección se exponen los casos construidos a partir de las políticas de equidad promovidas en el Distrito Capital desde 1998 hasta 2004. Estas políticas, que sirvieron de base a la selección de las instituciones educativas para levantar los distintos casos, tuvieron como beneficiaria a la población más pobre de la ciudad (fundamentalmente de los estratos 1 y 2), en un esfuerzo focalizado por mejorar las condiciones educativas de niños y jóvenes pertenecientes a estos grupos.

La calidad y la equidad son los ejes orientadores que se explicitan en los planes para orientar la acción del gobierno distrital. Una calidad que asume como punto de partida extender la educación a un mayor número de niños pertenecientes a los estratos más pobres de la población, lo que exige ampliar la oferta escolar y generar así las condiciones de ingreso y posterior permanencia de los niños en el sistema educativo. Además, es una calidad centrada en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, a través de los desempeños que demuestran en aquellas competencias que se consideran son las que deben desarrollar a su paso por los distintos grados del sistema educativo. Los factores asociados a los logros obtenidos por los estudiantes terminan por vincular su capital social y económico de procedencia a las adquisiciones escolares, de tal forma que aquellas instituciones a las que asisten las poblaciones más afectadas por la inequitativa distribución económica social y cultural son las que presentan los resultados más bajos e insatisfactorios.

Atender la calidad se planteaba mediante la generación de acciones hacia la equidad, con programas o políticas explícitamente dirigidos a “dar más a los que menos tienen”: más oportunidades de acceso y con mejores ambientes escolares, mejores aprendizajes y otros chances de desempeño al egresar de la educación postbásica.

Acorde con lo expuesto, diferentes políticas, tipificadas a continuación, procuran atender la equidad y la calidad: 1) favorecer con cupos en instituciones privadas subsidiadas, a las poblaciones que los demandan y que la oferta oficial no alcanza a satisfacer: colegio de subsidios a la demanda; 2) entregar en concesión privada algunos colegios nuevos, atendiendo con ello la ampliación de la oferta educativa en espacios que lo requieren, con una gestión considerada más eficiente frente a la gestión pública: colegio en concesión; 3) buscar que las instituciones educativas con resultados insatisfactorios en las evaluaciones censales de competencias básicas aplicadas a los estudiantes generen procesos de mejoramiento y de cambio con el apoyo sostenido de una universidad u ONG preparada para ello: colegio de nivelación para la excelencia; 4) ampliar las

oportunidades de formación de los estudiantes mediante la preparación para el trabajo: colegio de competencias laborales.

Programas “compensatorios” como estos materializan la destinación de recursos y la canalización de esfuerzos y apoyos hacia las instituciones educativas ubicadas en localidades que se caracterizan por sus elevados niveles de pobreza.

Para ampliar y complejizar el análisis, a los cuatro casos seleccionados a partir de las políticas de equidad formuladas por el gobierno de Bogotá, se agrega un quinto caso, el de una institución de las que podrían llamarse “del común”, que beneficia a poblaciones de los mismos estratos de las anteriores y se vincula con la administración distrital a propósito del gobierno natural que ella ejerce sobre las instituciones educativas de la capital. Este caso sirve, en cuanto tal, como referente que permite una comparación más sobre la forma de trabajo de las instituciones educativas en contextos signados por la inequidad. La población atendida por esta institución educativa es de los mismos estratos socioeconómicos que las anteriores pero no fue intervenida por ninguna política especial.

Como lo revela cada caso, la pretensión de reducir las brechas de las desigualdades sociales de la población a través de la acción educativa, pone en el escenario una apuesta optimista por el papel del Estado y de la institución escolar en la generación de condiciones y oportunidades. No obstante, la experiencia de los actores escolares y la forma como perciben y vivencian el mundo educativo permiten mostrar las diversas maneras como se construyen las instituciones y cómo incorporan las políticas educativas. Esta interacción de lo macro con lo micro plasma un movimiento particular y único, con rasgos impredecibles pues lo que para una puede resultar exitoso y eficaz, para otra puede no serlo, y en este movimiento, precisamente, se debate la efectividad de la política. En otras palabras, al ponerse en contacto con instituciones educativas concretas, la política adquiere la forma que dichas instituciones le dan.

Lo que viene a continuación evidencia las dimensiones macro (legislativa, política, social, económica) y micro (relaciones, tensiones, conflictos, peculiaridades), así como sus relaciones, sin las cuales sería difícil comprender cada escuela concreta y buscar orientaciones de acción más pertinentes para la diversidad que, como valor, se impone en el medio.

En suma, los casos son contruidos *ex ante*. Sin embargo, aquí hay una apertura, la que posibilita su reconfiguración a partir de los hallazgos. Pero, por ahora, basta la exposición con el criterio inicial con el que fueron estudiados. Cada caso se narra con sentido en sí mismo y en cuanto pertenece a un subconjunto de instituciones que como él, tienen semejantes características e influencias. En este sentido es único en su género, pero a través suyo se aprende de una experiencia que permite leer, no predecir, lo que sucede en instituciones que pertenecen a su mismo subconjunto, guardadas las proporciones, pues como ya se anotó, las

instituciones están cruzadas por una cultura común que se concreta con tantas particularidades y complejidades que obliga a seguirlas conociendo y comprendiendo.

CAPÍTULO 3

COMPRA DE CUPOS EN COLEGIOS PRIVADOS PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO SUBSIDIOS A LA DEMANDA

Esta experiencia, extendida en los años 90 en el país, se orienta a ampliar la cobertura educativa en respuesta a la presión social por educación, por parte de los sectores más desfavorecidos de la población. De esta manera, el sector privado resulta vinculado a la educación oficial financiada por el Estado³³.

Como política educativa los colegios de subsidios a la demanda están orientados a la focalización³⁴ del gasto social mediante el fortalecimiento de la capacidad de la población más pobre y vulnerable para acceder a los beneficios de los programas educativos que se ofrecen en la sociedad³⁵. No obstante, la demanda por educación del estrato 3 también es alta y no logra cubrirse como el Distrito Capital lo quisiera, razón por la cual se encuentran situaciones como la que reporta la rectora de la institución educativa estudiada que reitera a su vez el secretario de educación:

“... no todos los niños corresponden a los estratos uno y dos, situación que ha sido discutida con la Secretaría de Educación en los correspondientes comités, pero sus funcionarios han avalado el hecho, arguyendo la gratuidad de la educación promulgada por la Constitución del 91” (ID91³⁶).

“El Secretario de Educación reiteró que la creciente demanda de cupos por parte del estrato 3 y otros, evidencia la crisis socioeconómica de estos sectores sociales, razón que los obliga a solicitar del Estado la atención a sus necesidades educativas, que antes eran atendidas por el sector privado” (SED, 2004).

³³ Los programas de subsidios a la demanda más conocidos en el país han sido el Plan de Ampliación de Cobertura en Educación Secundaria –Paces-, financiado por el Banco Mundial y ejecutado entre 1992 y 1998, para la básica secundaria y media, y el Programa de Subsidios a la Asistencia y Permanencia en Educación Básica (grados 0 a 9º) desarrollado entre 1994 y 1998. De esta manera el gobierno nacional y la entidad territorial cofinanciaban a los estudiantes de estratos bajos, en colegios privados, con el esquema de subsidios (Villa y Duarte, 2002:387).

³⁴ En la ley 60 de 1993, artículo 30, se define la focalización como el proceso mediante el cual se garantiza la asignación del gasto social a los grupos de población más pobres y vulnerables.

³⁵ “El colegio recibe desplazados por convenio y el monto que recibe por cada niño en convenio es de \$471.375 para niños de preescolar y primaria y \$574.114 para niños de secundaria” en el 2003 (ID50).

³⁶ Cada registro incluido en el estudio tiene un código que corresponde a la identificación que de él hace el programa *Answer*, posterior a la codificación por parte de la investigadora.

Se conocen distintas versiones del esquema de subsidios a la demanda: 1) *Voucher* o pago directo a los estudiantes, quienes seleccionan la institución educativa a la que quieren ir; 2) Comisiones o pago en “especie”, esto es, asignación de docentes públicos a establecimientos privados; 3) Contratación de la educación con comunidades (entre ellas la Iglesia Católica) ya sea para que ellas impartan la educación o porque se les hace entrega de establecimientos para su administración; 4) Redes de oferta que incluyen instituciones privadas y públicas que se hacen cargo de la educación, en el marco de programas de incentivos a los establecimientos; 5) Compra de cupos a las instituciones privadas mediante el pago por niño atendido. Esta situación puede implicar la financiación parcial del establecimiento privado o la financiación de la operación total del mismo (Villa y Duarte, 2002:387). Esta última situación es la que se presenta en el caso objeto de profundización en este análisis, como lo confirma la rectora:

“... estos dineros [los provenientes del subsidio] son los que permiten sobrevivir al colegio pues el recaudo de los pagos de pensiones es bastante difícil” (ID91).

Así definen Aedo y Sapelli (2001:3), economistas chilenos, el programa subsidios a la demanda³⁷:

“...opción para que el Estado participe en el financiamiento de la compra de un determinado producto sin necesariamente participar en su producción. Alternativamente, constituye una opción para disminuir la participación del proveedor menos eficiente y/o menos efectivo y aumentar la de aquellos proveedores, públicos o privados, que lo hacen mejor”.

La política de ampliación de cobertura a través de programas de subsidios a la demanda no ha dejado de tener contradictores, entre ellos los sindicatos de maestros y algunos profesionales de la educación, por considerar que son vías de privatización en el marco de las tendencias neoliberales imperantes³⁸. Sin embargo, la literatura también reporta su efectividad en términos de incremento ágil de la matrícula a menores costos, pues implica ahorro en construcción o

³⁷ “A partir de los trabajos de Friedman (1955 y 1962) se introduce la idea de usar cupones educacionales para promover la elección de las familias. Pero ya Thomas Paine hacia fines del siglo 18 había introducido esta idea (West, 1997)” (Aedo y Sapelli, 2001:10).

³⁸ El “Manifiesto por el derecho a la educación pública de calidad, gratuita, obligatoria y a cargo del estado” suscrito por los asistentes al II Foro Nacional en Defensa de la Educación Pública (Colombia), el 4 de Octubre de 2003 afirma: “La educación pública viene siendo desmontada mediante el sistema de colegios en concesión, la autofinanciación, la compra-venta de servicios y franquicias, la estandarización con indicadores de gestión, la adopción de criterios lesivos a la soberanía nacional y la autonomía escolar, la conversión de la educación en una empresa de producción sujeta al libre mercado de la oferta y la demanda, bajo los estándares financieros de competitividad, rentabilidad comercial y gestión institucional de la “administración racional de los recursos”. <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2769>.

ampliación de colegios y en planta de maestros. Un beneficio adicional es que los niños pueden estudiar cerca de sus hogares de vivienda.

La necesidad de dar cubrimiento a la población que demanda educación en colegios privados, como alternativa a la educación ofrecida en colegios oficiales, también se justifica en la crítica al esquema tradicional de instituciones educativas oficiales, por ser, no sólo menos efectivas sino, manejadas monopólicamente por el sindicato docente.

“Los planificadores educativos vieron en los *vouchers* una salida para vencer las restricciones del monopolio ejercido por FECODE sobre la educación pública” (Villa y Duarte, 2002:409).

Se considera, además que el esquema trae consigo un esfuerzo de la institución por ser competitiva ya que de su calidad podría depender la permanencia del contrato suscrito año tras año con el Estado.

En la Secretaría de Educación Distrital de la Capital, el programa subsidios a la demanda era conocido como “proyecto 4248”. Esta entidad suscribe un convenio con establecimientos educativos privados de Bogotá, seleccionados mediante un proceso técnico que realizó hasta el 2004 la Universidad Nacional. El convenio incluía la interventoría -seguimiento y control sobre el cumplimiento del convenio suscrito-, por parte de la Universidad, lo que implicaba para ésta desarrollar y ejecutar los procedimientos necesarios para garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo por parte de los establecimientos educativos adherentes³⁹.

No obstante, el ingreso de las instituciones al programa no siempre estuvo mediado por una evaluación rigurosa de la misma pues los resultados no tenían consecuencias para la permanencia de la institución en el programa. Entre otras cosas porque la demanda por educación -siempre mayor que la oferta oficial- hace necesarias a las instituciones privadas.

El marco en que se inscribe el convenio entre los establecimientos educativos privados que atienden alumnos subsidiados es la Ley General de Educación que establece las condiciones bajo las cuales se autoriza el funcionamiento de un establecimiento educativo. Por su parte, se considera que la Secretaría de Educación acepta la participación de una institución privada una vez ha establecido la solvencia económica, la liquidez, el rendimiento, el nivel de endeudamiento, la sostenibilidad económica y la estructura de costos. Por tanto, estos establecimientos deben someterse, en forma permanente, a visitas de

³⁹ En este contexto, el Centro de Investigaciones para el Desarrollo –CID- de la Universidad Nacional diseñó y aplicó instrumentos de evaluación, durante aproximadamente cuatro años consecutivos y ejerció la interventoría del programa subsidios a la demanda.

verificación que al confirmar la atención efectiva de los beneficiarios, dan origen al pago del subsidio por parte de la SED. A su vez, uno de los criterios de selección de la institución es su proximidad al sitio de vivienda de la población que demanda la educación y que no puede satisfacer el sector oficial.

La evaluación de la calidad de los colegios de subsidios a la demanda hecha por la Universidad Nacional consideraba: los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de estado del ICFES y en las de competencias básicas –Saber-. Con esta base se pretendía que cada institución en convenio elaborara y presentara un plan de mejoramiento educativo tendiente a incrementar los resultados de aprendizaje de los niños y jóvenes que atiende, lo que se entiende garantiza que los esfuerzos de la institución se enfoquen al aumento de la calidad en la prestación del servicio público educativo.

La reglamentación vigente en el 2002 de los programas de subsidio a la demanda establecía que en el evento en que las instituciones no realizaran las mejoras sobre los ítems valorados como críticos en la evaluación institucional, se procedería a la reubicación de los beneficiarios en otro establecimiento educativo. No obstante ello raramente ocurrió. Para la interventoría que hacía la Universidad Nacional estos resultados eran una parte del puntaje total que se asignaba al colegio evaluado. Los demás ítems medidos eran: condiciones de infraestructura, calidad y gestión administrativa, además de situación legal y financiera del colegio. La Universidad llegó a elaborar un *software* sofisticado, basado en estándares de calidad, para la evaluación institucional. La ficha técnica resultado de la evaluación institucional, hacía referencia al resultado obtenido por cada establecimiento, conocido como “Perfil por institución”. Este perfil era entregado, a manera de retroalimentación a cada una de las instituciones y no podía modificarse, una vez se entregaba.

Actualmente, buena parte de los colegios del programa subsidios a la demanda hacen parte de proyectos de acompañamiento promovidos por la SED, para la búsqueda y fortalecimiento de la calidad. La Secretaría de Educación Distrital cuenta con un banco de instituciones, vinculadas a los subprogramas de subsidio y aquellas susceptibles de vincularse en caso de que lo llegara a necesitar.

En el Distrito Capital se ha triplicado la población del programa de subsidios a la demanda entre 1997 y 2003. De atender 38.533 estudiantes han pasado a una matrícula de 114.787 en ese lapso. Esta matrícula representaba en el 2003 el 10% del total de estudiantes matriculados en el sector oficial.

Es posible que el modelo mismo, como lo señalan –y critican- algunos autores no sea un esquema de demanda en el sentido estricto de un modelo de mercado o cuasi mercado en el que, en palabras de Gorard y otros (2001, en Narodowski, 2003), existe libertad de los ciudadanos en una democracia avanzada

para elegir lo relativo a la educación de sus hijos; ello sería equitativo pues el derecho a elegir la educación que se prefiere debería extenderse a todos y no solamente a quienes tienen capacidad para pagarla o pueden acceder a mejor información para hacerlo; además se estimula la calidad pues las escuelas exitosas atraerían una mayor demanda en comparación con las de inferior calidad que serían rechazadas por las familias. No obstante, con este modelo se pone en duda el proyecto público en educación.

En el caso que ocupa al presente estudio, si bien el programa está posibilitando el acceso a la población que demanda educación, no lo logra por la vía de la demanda directamente sino por la de financiar la oferta, por lo que las supuestas ventajas del mercado, señaladas por Gorard, no aplican a instituciones del tipo de la estudiada⁴⁰. La familia obtiene el cupo en la institución que le asignan, la más cerca posible al lugar de su vivienda. De otra parte, sociedades como la colombiana aún no presentan las condiciones de una demanda cualificada para tomar estas decisiones, y ello conduciría a mayor inequidad. Adicionalmente, financiar la demanda implica poner en acción las fuerzas del mercado y, por esta vía, desincentivar la oferta pública de educación que garantiza la construcción democrática e integradora que el país necesita.

Lo expresado anteriormente llevaría a profundizar más este tipo de esquema y los beneficios para la población a la que se dirige así como su sentido para la construcción de ciudadanos y país que se requiere. De esta manera se podría ser más contundente en críticas como las que formulan Villa y Duarte (2002) quienes se refieren a las debilidades del programa a nivel nacional, en el marco de un documento sobre experiencias innovadoras en Bogotá: primero, el contrato de compra de cupos es genérico, sin definición de los atributos del producto, ni reglas sobre su medición, y mecanismos para hacerlos exigibles ni sanciones por el incumplimiento de los objetivos. Segundo, la mayoría de los programas de subsidios a la demanda se han desarrollado con recursos marginales que no hacen parte de la financiación estructural del sector. De hecho, señalan los autores, varias de estas experiencias empezaron a desmontarse a raíz de la crisis de la segunda mitad de la década del 90.

Para la Secretaría de Educación Distrital, no obstante:

“La política de subsidios a la demanda se entiende como una acción complementaria al sistema de educación pública, utilizable cuando la oferta de las instituciones públicas no satisface la

⁴⁰ En educación, el subsidio es un auxilio en dinero otorgado a un tercero por parte del gobierno, para cubrir la totalidad o parte de los gastos de atender a la población que el sector oficial no puede cubrir. También se habla de subsidios cuando los dineros se destinan a cubrir otros costos complementarios al “servicio” educativo, tales como alimentación, útiles, uniformes, textos y transporte.

demanda educativa, pero de ninguna manera sustituye la prestación del servicio educativo a cargo del Estado” (SED, 2004).

Aunque, como ya se señaló, la población atendida por este programa se triplica en 6 años, un estudio diagnóstico relacionado con la vida institucional y cotidiana de los colegios de subsidios a la demanda (Camargo, 2007:4-6) contempló la variable inclusión/exclusión de los estudiantes por parte del colegio en la institución y en las actividades que en él se realizan, y reportó:

- Algunos colegios sancionan a los estudiantes cuando sus padres incumplen el pago de la pensión. Las sanciones restringen a los alumnos la oportunidad de acceder a la educación, ya sea porque los devuelven para la casa o porque les impiden entrar a clase, a laboratorios o a salones especializados.
- No existe discriminación hacia las jóvenes embarazadas, las tratan igual que a las demás y las ayudan durante su embarazo.
- Los estudiantes reportan, aunque en proporción reducida, haber recibido castigos como los siguientes: devueltos a casa, suspendidos por más de un día y expulsados de clase. “Este tipo de castigos evitan que el estudiante asista como tiene derecho a la educación impartida”.
- La mayoría de colegios no incluye estudiantes con necesidades educativas especiales.
- Una manera de excluir a los estudiantes podría ser a través del cobro de aquellos recursos considerados básicos para su sostenimiento en los colegios. En los colegios se cobra por: carnet estudiantil, derechos de grado, elaboración e impresión de informes, libreta de calificaciones, seguro estudiantil, asociación de padres de familia.

Lo allí encontrado se ratifica en parte con la información proveniente de este estudio: no existe discriminación cuando una joven queda en embarazo como uno de los docentes lo expresa:

- “P: ¿Hay mucha mamá?
- Sí. Por lo menos la niña que estaba acá, ya está embarazada.
- P: ¿Y cómo manejan ese embarazo?
- R: No tiene problema, ya de pronto el inconveniente será el uniforme, porque ya le toca sudadera, pero entonces les dan el

permiso. Ellas pueden venir en sudadera, en educación física toca tener cuidado, si tienen barras, pues también.

- Pero tienen en cuenta eso y no las discrimina.

- Sí, hay talleres. Y bueno, pero ya después de que meten “las patas”, entonces ¿ya qué pueden hacer? Ya no hay nada que hacer” (ID190).

Lo que sí alcanza a sorprender por su implicación discriminadora es la opinión de una de las docentes al referirse a los niños del programa de subsidios a la demanda pues tal y como lo expresa “Es de anotar que los niños en convenio vienen con otras formas de actuar, poca motivación, sentido de pertenencia y dificultades” (ID45). Ello se constituye en alerta por cuanto, como lo reporta Camargo (2007:22):

“El 11.8% de los profesores que afirman su ocurrencia [de la discriminación] se refieren a por qué los discriminan, en qué situaciones discriminan y quiénes discriminan, así...:

- ¿Por qué? Auxilio de empresas (el 83,77% de los profesores mencionados)
- ¿En qué situación? Por deber pensión (9,95%)
- ¿Quiénes? Profesores y compañeros (1,57%)”.

Además, las críticas a esta alternativa –de subsidios a la demanda- también apuntan a calificarla como discriminadoras entre los mismos pobres pues a su interior existen diferencias entre quienes pagan y quienes son subsidiados. Así lo consideran Álvarez y otros (2003) cuando afirman:

“Igualmente los procesos de focalización de los cupos en los niños más pobres de estratos 1 y 2 (SISBEN), si bien pareciera una discriminación positiva para favorecer a los más pobres, en la práctica se constituye en la mayor amenaza y discriminación social, al quedar estigmatizada la educación pública como una “educación de pobres y para pobres” y no como una educación para todos”.

Uno de los maestros del colegio estudiado reporta la preferencia de los padres de familia por estos colegios de subsidios a la demanda por ser privados. Los padres de familia no están bien informados, en general, ni tienen experiencia amplia relacionada con la oferta educativa que es variada, y están históricamente acostumbrados a la responsabilidad asumida por el Estado sobre la educación. De esta manera, tienen sus criterios de juicio sobre la calidad de las instituciones educativas, en general guiados por imaginarios que muestran la superior valoración de la educación privada sobre la oficial, como si la privada proporcionara una “distinción” que favorece a los hijos.

“Bueno, en general de pronto el contexto de esta localidad, es muy disperso porque por todos lados nos encontramos estrato 1, estrato 2, estrato 3, estrato 4 y dentro del colegio hay niños que de pronto pagan pensión, que son digamos papitos que tienen más facilidades económicas, de pronto que tienen un trabajo; resulta mucho chico de convenio, que son papitos que también antes tenían como un estrato, digamos altico, pero se han quedado sin trabajo, entonces han acudido a ese... a esto del convenio, porque no tienen para pagar una pensión del colegio. En sí unos papitos, cuando les sale aquí el cupo, digamos en el colegio..., me he dado cuenta que se ponen de pronto contentos porque no los mandan a una escuela pública, sino a un colegio privado. De pronto eso, que por pertenecer a un colegio privado piensan que la educación es mejor, que el colegio es mejor, porque son más poquitos niños, porque pues en un colegio privado dicen que, en la mayoría de las ocasiones, es mejor que las escuelas públicas, que faltan mucho a clase, que a veces los profesores no van casi a clase, porque hacen manifestaciones, en cambio en un colegio privado, no” (ID321).

La institución del programa subsidios a la demanda estudiada es propiedad de una sociedad familiar. La pareja está al mando del colegio, ella como rectora y él como administrador. En el momento del trabajo de campo el colegio tenía desde preescolar hasta noveno grado, para un total de 350 cupos, de los cuales 294 eran pagos por la Secretaría de Educación a través del programa estudiado.

La flexibilidad para la contratación laboral de un colegio de subsidios a la demanda como éste, ha sido motivo de crítica. Son colegios que poco a poco han tenido que ir regulando los procesos de ingreso de docentes con criterios de calidad, ajustándose a un escalafón que unifique los pagos con los de los maestros oficiales, lo que ha sido un obstáculo para el buen desarrollo del proyecto pedagógico para los estudiantes en términos de su continuidad. La alta rotación de docentes producto de las condiciones laborales es reportada por los mismos profesores del colegio y por los estudiantes, como problema grave y recurrente.

“Hay una coyuntura histórica que tiene el colegio que eso está en el plan de mejoramiento, es que hay un fenómeno que no hemos logrado totalmente erradicar, creemos que de alguna manera se ha mejorado; es decir, sí se ha querido mejorar, pero definitivamente no se ha podido, con mucha claridad, y es la permanencia de los docentes. Es decir, año tras año se da el cambio de docentes de una manera significativa (ID332).

“- A mí por lo menos lo que no me gusta es que empezamos con unos profesores y terminamos con otros, a veces. Este año se han cambiado dos profesores y, entonces, pues uno ya está acostumbrado con un profesor y entonces llega otro profesor a cambiarle todo a uno, entonces eso daña mucho el recorrido.

- Por ejemplo, nosotros teníamos grupos con la profesora Nidia que los llamaban *Duros* y siempre éramos de a cuatro, nosotros empezamos....

- Y ya por ejemplo no tenemos eso, nosotros con la profesora Nidia presentábamos trabajos y ella nos dejaba en el computador, por ejemplo hacer esos trabajos. Nosotros los escribíamos en hojas y allá en computador los pasábamos. Pero ahora la profesora nueva nos está volviendo como a retomar el tema de entrar a Word” (ID145).

El clima institucional que se construye a partir de las relaciones entre los actores escolares, conlleva una impronta cultural que a la manera de sedimento entra a hacer parte de la institución en forma natural. Desde esta perspectiva el clima encontrado está cruzado por el conflicto, no sólo el que los maestros y estudiantes perciben en relación con el contexto y sus características de violencia sino el que hace parte de la institución educativa y en medio y a través del cual se forman los estudiantes. En este sentido, las relaciones entre docentes, muy posiblemente afectadas por su situación laboral o por formas de relación con la autoridad, no siempre contribuyen a generar ambientes favorables de formación. Los relatos de los actores escolares, a continuación, muestran cómo se impacta el proceso de enseñanza y aprendizaje por el cambio de docentes y cómo se perciben situaciones de conflicto entre los maestros, las que inciden en los estudiantes:

“- Desde que se fue la profesora, todos los proyectos que teníamos en séptimo se fueron abajo, todo lo teníamos bien, se puede decir, todo se fue. - En sexto nosotros cada uno, cada grupo tenía su tema: que la sexualidad, que pues para investigar y editar, bueno, investigar sobre el tema y la profesora, allá cada uno tenía su tema en el computador, y todo, y pues llegó esta profesora y nosotros le dijimos que... le comentamos lo de la clase con la profesora Nidia y nos fue a meter de una vez dizque números binarios. Y estamos ahora trabajando en eso.

- Que números binarios, que pasar de números binarios a números naturales y eso, porque nosotros ya lo sabemos, entonces le dijimos a la profesora que es clase de informática, entonces que nos debe enseñar informática y ella dice que eso trata de la informática. Bueno, sí, pero es que si nosotros ya lo sabemos y todo es que, siempre, casi todas las clases que hemos estado con ella, es prácticamente como si fuera matemática, que suma, que la

resta, que multiplicación, que división. O sea, que ya ella a nosotros no nos está dando clase de informática sino, que, de matemáticas” (ID146).

Aunque, para la institución educativa, este problema de rotación docente está contemplado para ser atendido en el plan de mejoramiento, se formula de tal manera que son desoídas las demandas de los docentes:

“En la cuestión administrativa se enfatizó en que los docentes debían tener estímulos para quedarse pues se encontró mucha rotación en los mismos; es decir, el colegio es visto como un escampadero. A tal efecto se debe generar un proyecto en el cual ellos participen activamente y se propenda por el trabajo en equipo. También, se propone la reforma del reglamento interno de trabajo, para generar en el docente sentido de pertenencia a la institución y el establecimiento de procedimientos para la justificación de faltas y la producción de acuerdos (ID44).

También está detrás del registro ID146 una manera de expresarse los jóvenes sobre el conocimiento escolar y su forma de distribución, una renovada relación de ellos con el conocimiento, la escuela y los actores escolares, una manifestación de insatisfacción que emerge en diferentes contextos y situaciones, una forma de situarse en el mundo y en las relaciones capaz de controvertir, con conocimiento o sin él, con argumentos o sin ellos, con justificación o sin ella, unas disposiciones o arreglos institucionales con los que no están de acuerdo.

Estos sujetos, en ocasiones, parecen tener a la escuela como un espacio que hace parte de una “vida paralela”, que no los toca y el que asumen como obligación, pero en otras, se muestran capaces de las decisiones pedagógicas, aunque ellas sean competencia de los docentes. Esta segunda manera refleja una aproximación más horizontal, de parte del estudiante, con la autoridad y sus símbolos, que está retando, a su vez al colegio, a ofrecer nuevas disposiciones escolares.

“- A mí lo que no me gusta es que también el rector, él, que día, dijo una grosería delante de nosotros. Supuestamente él no puede decir groserías, pues porque nos están educando y, él vino y dijo que no se qué, bueno, y él ha dicho más de una grosería, así, delante de nosotros....que sea más educado, más formal.

- Que sea más formal, por ejemplo ayer... pero es que como el olor del baño, pues entra por aquí y el profesor Armando entró ayer y llegó y dijo: ¡ay! Esto huele inmundito, ¿es que no se bañan? Échense desodorante y todo.... Y esta mañana en pleno, -eso fue lo que me dio rabia- que en formación, delante de todo el mundo, dijo que a séptimo le iba a revisar todo, las medias y todo que

porque esto olía a feo, pues a uno le da pena, porque si uno no era, pues echa a séptimo al agua” (ID149).

“- Y también lo que no me gusta es la profesora de informática. La profesora de informática uno le habla y si uno dice una mala palabra ella lo grita a uno muy estrictamente.

- A mi pues si, la profesora de español tiene cosas malas si, pero también sus cosas buenas, por ejemplo en las recuperaciones, uno sí hace las recuperaciones, pero a veces de los nervios a uno, a veces, se le olvidan algunas cosas y ella a uno lo ayuda, por ejemplo, qué adjetivo, entonces uno no se acuerda, entonces ella ayuda en dar claves. O sea, ya como que a uno le ayuda, pero no le dice toda la respuesta.

- Por ejemplo a mí la profesora de orientación, a mi casi ya tampoco me está gustando, o sea, tiene una actitud muy fea. O sea, los otros profesores, uno se porta mal, uno está hablando, le dice máximo tres veces y ahí, si no, pues uno va y habla con la directora de grupo o ¿sí? Pero es que la profesora de una vez es gritando y que día, a un niño lo pellizcó y lo “zarandeó” pa' todas partes, entonces, pues bueno, ellos se estaban portando mal, pero es que como el profesor de música nos hace, él dice: siéntese, siéntese, siéntese y si no se sienta, pues él o sea, toma algo, pero ya; o sea, con ese profesor hemos tenido buenos comentarios...” (ID138).

La institución educativa objeto de este caso parece recoger todos los ideales que la modernidad apropió para sí de las instituciones educativas y su papel en la sociedad:

“... se fundamenta en principios cristianos, católicos, respetando la libertad ecuménica; promueve la formación integral teniendo en cuenta los procesos evolutivos del estudiante; valora intereses y necesidades; y facilita la formación e interiorización de principios éticos y morales para formar personas de bien que fortalezcan el lema “honor y ciencia”. [El colegio] Crea sentido de pertenencia, equidad, liderazgo, respeto e igualdad con su grupo, su colegio, su familia, su comunidad y su país” (ID56).

“Generar acciones que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa, a través del desarrollo integral, socio afectivo, de destrezas, habilidades y valores... Brindar oportunidad a los alumnos para que sean personas responsables, sociables y activas en su vida cotidiana” (ID58).

Estos ideales se realizan en un espacio físico y en unas condiciones de infraestructura que desdican de las pretensiones de la modernidad, como lo

reporta una descripción del diario de campo en la que se destaca cómo el colegio no inscribe a sus estudiantes en condiciones de calidad como se dijo que estaba comprometido.:

“El colegio tiene su sede ..., en una calle tranquila. Hacia fuera es una casa de dos pisos y en la parte más interna se levanta una especie de “palomar” al cual se accede por escaleras empinadas para albergar otros tres pisos de cada costado del pequeño patio interior. Uno se pregunta ¿cómo puede ser éste el espacio donde tengan actividades recreativas más de 300 niños? El colegio ofrece servicio de almuerzo por \$2.000, preparado en una pequeña cocina con unas minutas que no han sido avaladas por una nutricionista pero que recogen a “grosso modo” las orientaciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Existe una pequeña biblioteca con unos tres estantes, que estaba cerrada con cadenas el día de la visita. Los niños están “hacinados” en los salones y los pupitres son los de comienzos de siglo [pasado]: bancas para tres niños, pegadas a los espacios para escribir” (ID91).

Los estudiantes, por su parte, perciben la infraestructura escolar como deficitaria lo que desfavorece las actividades académicas que realizan:

“- P: Y si ustedes tuvieran la posibilidad de cambiar algo, ¿qué cambiarían acá en este colegio?
- R: El patio.
- P: Cuéntame tu.
- R: Es que es muy pequeño pa' todos nosotros.
- P. ¿Sí?... y cuántos niños son acá?
- R: No sabemos bien.
- P. Sí. ¿Y los salones les gustan?
- R: No... como son muy pequeños, de pronto quedamos todos espichados ahí y como que no hay tanto campo para uno pasar así por los lados de los demás compañeros, entonces...
- P: Bueno, ¿tú ibas a decir algo?
- R: Porque es que, pues me parece muy, o sea, para los alumnos que estamos aquí, este colegio es muy pequeño y, o sea, me gustaría que fuera más grande.
- P: ¿Tú quieres decir algo?, ¿Tú?
- R: O sea, a mí lo que no me gusta del colegio es que es muy estrecho para nosotros” (ID133).

“- Y también si, más salones...si, porque por ejemplo nosotros vamos a ver una película en sociales, pero es que en la sala del T.V. está ahí 1º y toca avisarle a él con una semana de anticipación para que 1º salga a otro curso y poder ver las películas.

- Por ejemplo, la vez pasada fuimos a 1º y 1º se subió al salón de nosotros...” (ID144).

La insuficiencia de la planta física para una labor educativa en condiciones dignas para los estudiantes, ha sido asunto conocido por la administración distrital como puede leerse en un informe sectorial de Contraloría, del 2004, en el cual se concluye que los colegios de subsidios a la demanda logran mayor cobertura educativa en Bogotá pero no cuentan con las especificaciones requeridas para un plantel educativo.

“...no obstante, las condiciones de estos centros educativos ubicados en las localidades más pobres presentan serias deficiencias en sus plantas físicas, y recursos pedagógicos, la principal característica de la gran mayoría de estos colegios es su construcción improvisada la cual se desarrolla a partir de viviendas familiares.

Si bien bajo esta modalidad se reducen los gastos por alumno lográndose con menores recursos atender más población, los resultados en materia de calidad no son igualmente benéficos, puesto que los recursos con que cuentan los establecimientos educativos que tienen subsidio a la demanda son menores a los que se disponen en las otras modalidades del sistema educativo” (Contraloría, 2004b:39.40).

Es así como la Contraloría (2004a), suscribe una carta al Secretario de Educación Distrital en la que lo previene de los posibles riesgos que presentan 69 colegios de subsidios a la demanda, para el detrimento patrimonial, por presentar deficiencias, situación que no sigue ningún curso legal como se constata en el informe de contraloría citado⁴¹.

Lo que podría agravar la situación está expresado en la reflexión que sobre el tema hacen Villa y Duarte (2002), al afirmar que en los entornos donde se

⁴¹ En general son casas de familia adaptadas y/o instalaciones prefabricadas inadecuadas para la prestación del servicio educativo por cuanto en ellas se encuentran las siguientes deficiencias: hacinamiento (por área y sobrecupo de estudiantes), aulas de clase con problemas de ventilación e iluminación, falta de zonas de recreación, zonas verdes y áreas para restaurante escolar, falta de equipamiento, instalaciones sanitarias y baños en mal estado e insuficientes, ausencia de áreas de laboratorio y dotación de elementos, área de biblioteca reducida y sin espacio suficiente para consulta, zonas de circulación (escaleras, corredores) angostas y oscuras, deficientes condiciones de higiene, regular estado de la pintura e insuficiencia de instalaciones eléctricas y mal estado de las mismas. Atribuye esta situación a que la SED ha seleccionado las instituciones sin tener en cuenta las condiciones de idoneidad establecidas por la Ley ni el perfil de los colegios resultantes de la evaluación de la Universidad Nacional. En cuanto a la planta docente, hay problemas relacionados con la titulación de maestros y con su formación pedagógica, las historias laborales no están soportadas y organizadas, el salario no es adecuado a lo que la ley estipula, y ello, establece la carta, genera una alta rotación y desmotivación en el ejercicio de la profesión docente.

encuentran las poblaciones de los estratos menos favorecidos ha sido muy difícil generar los incentivos apropiados para atraer agentes privados interesados en hacer inversiones en infraestructura y dotación que les permita ofrecer educación de calidad.

En cuanto a recursos de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje, contar con computador y conexión a internet es fundamental para los estudiantes y para la formación en el contexto global y tecnológico actual. Una institución que no provea estas condiciones no está a la altura de estas expectativas. Así, los estudiantes expresan que: quieren y les gustaría que hubiera más computadores; se sienten “estrechos” trabajando en clase de informática pues les “toca, por ejemplo, cinco en un computador, o tres” y a veces se pelean por “manejar el computador” (ID42); los computadores no tienen conexión a internet y lo que dicen en relación con la profesora que les da clase de informática muestra un tono de desconfianza que hace parte de ese clima institucional problemático en las instituciones educativas:

“- Aunque casi la profesora dice que es porque los computadores están dañados o así, nos dice que nos va a llevar a otro lado.

- Ella casi siempre nos dice a nosotros: la próxima clase nos vamos.... Pero nos pone más trabajo, porque dice que los computadores están dañados, que no aportamos nada, que hacemos desorden y no, pues para poder salir en computación nos portamos bien y todo y en la próxima clase no se da” (ID143).

“P: ¿Y a ustedes les gustaría que hubiera más computadores?

R: Sí.

P: ¿Y que les enseñaran más en computadores?

R: Claro.

R: No, pues la enseñanza, pues está bien, porque ella sí nos dice cómo trabajar uno, cómo salir de Paint, cómo ir a todo. Pues sí, ella nos ha enseñado mucho, pero sí quisiéramos que hubiera más computadores para todos y utilizarlos.

R: Más computadores y más salones, salas de informática

R: O sea, ahorita pues nos están enseñando es cosas de matemáticas, con esta profesora casi no hemos visto nada de computador, de informática, en cambio con la profesora Rafaela, todo, cuando nos tocaba con ella salíamos y ella nos dejaba trabajos, ahí nos dejaban unos problemas para que los resolviéramos y ella subía..., subía y bajaba....y ella casi la hora le alcanzaba para todo y todos trabajábamos (ID144).

Ahora bien, “Los materiales que el niño necesita son comprados por algunos padres y/o ofrecidos por la institución y éstos son de uso comunitario. Anualmente

se pagan también unos derechos académicos en donde quedan cubiertos los costos complementarios como la agenda escolar, etc.” (ID51).

Según los docentes, la labor educativa en la institución se hace más difícil porque los padres de familia y la comunidad tienden a no valorar la educación. “la gente no tiene la convicción de que tiene que graduar a un bachiller”, condición que los docentes consideran indispensable para que salgan adelante, pues es la base para ubicar al hijo en el SENA o en algún trabajo. Por eso, a la más mínima dificultad de los hijos en la institución -dicen los maestros- su actitud es retirarlo (les dicen: “no estudie más y mire a ver qué hace, póngase a trabajar”). El estudio no es una prioridad como lo es para el maestro y para el colegio, “no, al niño el papá le deja la educación y de ahí pa’delante pues que se defienda como pueda. Aquí yo no veo que sea una prioridad” (ID336).

En consecuencia, lo que hace el maestro es ser flexible, “no tratar de burocratizar, no poner la mayor cantidad de trabas posibles a los niños ni a los mismos padres”. Por eso Yadira ha sido “como muy flexible, ¿cierto? Digamos que eso se ha intentado en los casos más complicados, en los casos que se requiere como más humanidad”. O en ocasiones son los papás los que se flexibilizan” (ID336). También contribuye a apoyar esta labor del colegio, con los casos más complicados, la asistencia social que reciben de la psicóloga (ID151).

La visión de los niños como “faltos de afecto”, tristes, procedentes de familias cuya composición ha cambiado, estudiantes que se sienten acogidos en la institución y padres que, al parecer, “entregan los niños a la institución educativa” son características que tienden a ser comunes en estos contextos que muestran cómo los maestros signan a “los otros” y de qué manera ello deriva en acciones más o menos propositivas o más o menos condescendientes que afectan la calidad de la educación ofrecida.

- “- Bueno, pues en general cuando ellos entran a primero, por primera vez, entran con muchas expectativas, pues, de que nuevo colegio, nuevas cosas.
- En general me he dado cuenta, ya llevo tres años en primero, y también lo mismo, son niños que carecen de mucho afecto, hay niños... hay muchos núcleos familiares revueltos, dispersos que el papá tiene la “moza”....
- Porque es que ellos aquí, la profe Victoria es la amiga, ella les dice a los papás: como yo no los regaño, no les pego, nada, entonces, aquí me cuentan... yo de paso sé la vida de ustedes sin que ustedes me la cuenten, porque sus hijos llegan a contarme como medio de desahogo, sí; yo no les puedo solucionar el problema, pero al menos se desahogan conmigo
- Entonces, se da uno cuenta que son chicos como con muchos problemas, con muchos vacíos y que llegan acá como el lugar

como donde pueden..., se sienten bien, donde son importantes, donde de pronto si se le acercan a la profe no les va a decir: ¡Quite de acá chino! Ellos le dicen: profe, ¿tu me quieres? Sí, tu sabes que yo te adoro; o que el abracito, que el besito, o sea, ellos saben que llegan aquí y pueden... saben que la rectora o a cualquier profesora que quieran saludar, los va a saludar de beso en la mejilla, porque no le va a dar ni asco, ni mucho menos, porque sí, o porque el niño es... no sé...

- O sea, ellos encuentran muchos amigos, muchas personas que los quieren. Entonces, hay muchos que ... me pasó la semana ante pasada que tuve un niño que tiene varicela, me vienen aquí con la varicela así todos brotados: "profe, pero es que yo qué hago, no se quiere quedar en la casa"; les digo pero es que no, no lo puede traer con varicela acá, porque le va a dar fiebre, en fin, puede haber hasta contagio. Hasta enfermos quieren venir, entonces es cuando digo yo, ¿cómo así?

- Y las mismas mamás me han dicho: ¡ay! profe siquiera se acabaron las vacaciones, dicho por papás, porque es que ya nos tenían... "Dios mío" y no hallábamos la hora de que entraran a estudiar porque es que no nos los aguantamos en la casa...ellos... o sea, como que ellos venir a dejarlos acá, ellos descansan cuando los dejan acá y cuando son las dos y media, como que ¡ay! tengo que recoger ese niño, como que ¡ay! ojalá la jornada fuera de 8 horas, todo el día, porque como que descansan de esos chinos, porque ellos lo dicen así, y uno dice, pues oiga, pero cómo así, si es que son los papás, como que, ¿qué pasa?" (ID330).

"Y la realidad, de a puño, es que los chicos de acá tienen unas condiciones de vida en su gran mayoría muy tristes; es decir, lo que uno no quisiera para sus hijos. Entonces, aquí la gente llega con mucha violencia, yo podría decir que uno de los problemas tal vez más importantes, que tienen los maestros en sus aulas es la violencia. De alguna manera lo que han comentado... es decir, yo sé que sucede, lo hemos visto, lo hemos filmado, hemos hecho talleres y sí, hay momentos en que definitivamente se trata de manejar como la violencia, con la pedagogía del afecto y lo demás, pero ya hay un momento en que al maestro se le salta porque la violencia que se vive con los niños es tenaz, realmente llega a ser muy agresiva. Yo pienso que esa es una característica... yo no podría decir que de la localidad... pero es una cosa que, de esta comunidad en particular, sí es muy común...pues, yo pienso que es de la localidad, hablando pues como de este sector" (ID333).

Los estudiantes se sienten también en medio de mucha “gaminería” aunque algunos docentes suavizan esas posturas para dar paso a su percepción de las variadas diferencias presentes entre los estudiantes:

“- ... la gaminería; o sea, hay como personas ...en los salones, que dicen muchas groserías porque no respetan a los compañeros ni a los profesores.

- Uno está en clase y otros niños, la profesora se va a alguna diligencia o algo y los niños se salen a interrumpir la clase de al lado.

- Cuando uno, por ejemplo, que hay un niño en ese salón que es todo cansón, ¿no? Y entonces cuando la profesora no hace lo que él diga, entonces le “jala” el pelo a las niñas.

- Unos niños son tan... tan vulgares tan cochinos... es que a veces uno está hablando y eructan a la cara... todo... Por ejemplo, nosotros estábamos en clase y nos toca abrir cada rato la ventana” (ID132).

“- Se encuentra uno con muchos... digamos, muchas diferencias. Hay niños que son muy pilos, unos que tienen... que les gusta de pronto investigar, leer más allá de la clase magistral que de pronto se dé, o de un tema que se esté trabajando. Hay también niños que son muy dispersos; hay niños que tienen problemas familiares, que vienen aquí con problemas, que antes buscan la maestra como para que les ayude a solucionar sus problemas; hay niños que le dicen a uno: profe que no se termine la jornada porque no quiero llegar a mi casa porque allá parecen perros y gatos en mi casa. Entonces, ese tipo de diferencias encuentra uno acá.

- En primaria sucede casi lo mismo; casi no, es que sucede lo mismo. Acá ve uno que los niños, la mayoría de los niños carecen mucho de afecto, necesidad de apoyo, de hablar... Y también uno nota que el abandono de pronto de ese tipo de los papás por el trabajo, o sea, nosotros encontramos que hay niños que de pronto llegan a la casa y no encuentran quién los salude, quién les mire el cuaderno para ver qué tareas tienen, quién les aliste el uniforme porque hay veces que llegan con el uniforme todo vuelto nada, todo untado y así, cosas por el estilo” (ID329).

Sorprende en estas condiciones que un valor como el de la diversidad o la diferencia trata de ponerse en cuestión por parte de los distintos actores. Hasta dónde hay una escuela homogénea en el imaginario social de la población que se expresa en el rechazo a lo distinto, y podría sugerir implícitamente la expulsión de quienes se considera no son “los iguales”.

A ello se suma el esfuerzo de la institución educativa por “disciplinar” a los estudiantes, el cual alcanza a reñir, en ocasiones, con la intención de implantar “disciplina con amor”. Una institución como esta parece debatirse entre la exigencia y la flexibilidad, tener normas claras y ser rígida en su cumplimiento o actuar conforme las circunstancias se presenten, ser consistente y rígido, sin que ello implique una sanción afectiva o un signo negativo para la relación interpersonal amigable y cálida.

La disciplina con amor permite centrar la atención en el estudiante, identificar sus problemas, algunas veces tempranamente para disponer soluciones, lograr que todos los docentes converjan a un trabajo centrado en él para atenderlo (ID337).

“Retomando un poco lo que dice mi compañera, es importante el trabajo que se realiza entre la rectora, orientación y los profesores, porque siempre hay como ese apoyo entre nosotros para conocer al niño y ver... determinar, los factores que lo están afectando para así llamar a sus padres y mirar cómo se trabajan estas relaciones. Entonces me parece muy importante esto que, igual no lo había visto en un colegio público o en otra institución y se debe a eso, a que la comunidad aquí es muy pequeña y, o sea, uno siempre tiene en mente los estudiantes” (ID326).

“- P: Bueno, y ¿cómo es la relación con la directora de grupo?

- R: Por ejemplo ahorita yo hablé con ella, me dice que no pierda clase o para que casi no pierda clases, entonces ella me pone la cita después de que salgamos de clase, por ahí a las cuatro y por ejemplo a mí me han citado hartas veces acudiente y ella me habla y me habla y me dice: “a cualquier momento que usted tenga algún problema, baja y me dice, habla conmigo y dialoga y me dice qué es lo que pasa”. Lo mismo el director, esta mañana subió al salón y me dijo que qué era lo que yo sentía, que le dijera, que él hacía lo posible pa' ayudarme en todo” (ID140).

También podría decirse que esta disciplina conduce a excesos como el que relatan y perciben las estudiantes en el caso de uno de los compañeros:

“- Pues lo que también nos gustaría es que la ley es para todos y pues la profesora, que es nuestra directora de grupo, ella dice que la ley es para todos y entonces ella por ejemplo uno está hablando algo y ella le dice a uno que no hable, que no se qué y por ejemplo hay apodos y que trata mal a una niña o algo, entonces ella dice que la próxima vez que vuelvan a tratar mal a esta niña o que le digan el apodo a esta niña, que le van a poner anotación en el

Observador. Pero hay un niño que se llama Reynaldo y él el año pasado era re-indisciplinado y este año cambió y volvió a ser el mismo del año pasado y eso chifla en el salón, se porta mal, habla ...todo el mundo está sentado y él se para, grita y todo y la profesora le dice: Reynaldo donde vuelva a hacer algo así que no se qué y nunca le pone anotación, en cambio que al resto si nos pone... y él va y la abraza y pues parece como si la convenciera sólo con un abrazo y pues sí. Qué más yo iba a decir? Se me olvidó” (ID148).

Un ámbito como el escolar, donde la vida cotidiana transcurre en medio de relaciones que generan vínculos estrechos entre los actores, se presta también para contradicciones en términos de los objetivos pretendidos y las miradas que se configuran sobre “los otros”, con énfasis en lo afectivo. Es así como el acercamiento de la rectora a los estudiantes es criticado por los docentes quienes lo perciben más como un problema, que como una pretensión formativa. De esta manera, los docentes se sienten desautorizados por la rectora que actúa amorosa pero permisiva, frente a la expectativa que ellos tenían de reprensión y castigo al estudiante.

“Entonces este año hemos intentado retomar lo que se hizo el año pasado que se hizo un excelente trabajo, que se trabajó prácticamente todo el año, se dieron excelentes resultados, pero al hacer el cambio de docentes entonces volvimos a hacer... que se necesitaba trabajar todo lo que tenía que ver con el manejo de la disciplina y nos hemos basado en un texto fundamental que es disciplina con amor. Entonces, hemos venido trabajando, algunos maestros han trabajado, las herramientas que propone la autora: entonces que hagamos reuniones de aula... Entonces, digamos que no ha sido la tarea de que vamos a hacer la clase de disciplina, sino que más ha sido como el esfuerzo de manejar la actitud, ¿cierto? En eso digamos que se refuerza un elemento adicional y es el modelo que tenemos de directora y de alguna manera pareciera ser que, pues... tu lo escuchaste ...muy afectuosa, muy cercana, ese tipo de cosas y de alguna manera la idea que se ha buscado en particular este año es como acoplarnos al modelo de un todo. El año pasado se generaron algunos conflictos, porque la gente se sentía desautorizada frente a la rectora, mejor dicho, un poco como que la actitud de los docentes el año pasado era: yo le mando el chino, pero, ¡déle duro!; o sea, ¡enderécelo y vacíelo! y llame al papá...y entonces le dice al chino: oiga pórtese bien... y como que... un esfuerzo, un deseo de que la cosa mejorara, pero volvía al aula y el chino... qué le dijo la rectora... no, que me portara bien y la maestra o el maestro reaccionaba con mucho desaliento, digámoslo así” (ID334).

Los docentes tienen claro que el nivel de relaciones construido es aún muy informal, que su susceptibilidad es grande, que detrás de ello no han acordado o trabajado colectivamente una pedagogía, y es muy posible que ello se pueda atribuir a la ausencia de intencionalidad formativa de las acciones y su delegación al cauce de lo personal y lo natural, por lo menos cuando se trata de la disciplina. Ello se revela en la forma de expresarse de los estudiantes, sus faltas de asistencia y la relación que establecen con los padres de familia.

“- Entonces, digamos, que eso es como lo que te podríamos contar que es el esfuerzo; ahora, que se vea reflejado cien por ciento en el aula, yo lo pensaría así, de hecho es un proceso muy lento, es el primer año que vamos realmente con este grupo, trabajando pues lo que llevamos de este año, yo sí siento que ha habido avances, por lo menos en lo que te digo de lo disciplinario; estamos en el proceso de redefinir y revisar planes de estudio. . - Diríamos que el otro objetivo que vemos es como buscar la estabilidad del docente, que los docentes no tengan, digamos susceptibilidad en lo que se hace. Digamos que en eso, digamos que es el esfuerzo institucional que se viene generando, en lo que estamos....” (ID335).

“... no, de pronto no es una estrategia de tipo pedagógico aún, pero sí el hecho de tratar al ser humano y a mí me parece muchísimo más importante tratar al ser humano, ¿para qué?, para que precisamente sea una persona integral en el día de mañana, que eso es lo que busca también el PEI del colegio y la filosofía, que sean individuos íntegros en todo el sentido de la palabra” (ID360).

“Pues yo pienso que...pues aquí se le trata de dar al chico como las herramientas para que él se defienda cuando salga de acá, o sea, se le da amor, se le dan buenos consejos, se le dan valores porque todo el tiempo se le dan valores, se recalca el amor, el respeto, el compañerismo, entonces pienso que más que todo se le dan como... valores, valores para su formación como persona, como ser integral” (ID331).

Sin embargo, en ocasiones, los docentes también hacen énfasis en las buenas relaciones de ellos con la rectora y entre ellos mismos, atribuidas a trabajar en una institución pequeña, a contar con bastantes espacios para la discusión pedagógica y a estar abiertos a la discusión que en esos espacios tiene lugar:

“- Pues yo pienso que el espacio lo hay. Nosotros tenemos jornadas pedagógicas dos sábados al mes y los martes y los jueves también; o sea, hasta las cinco de la tarde trabajamos los

martes y los jueves, después de que salen los niños de la jornada, nosotros almorzamos y subimos inmediatamente, pues, a hacer nuestra reunión. Se habla, se han tenido también reuniones extraordinarias, entonces en ese sentido sí se ha trabajado.

- Pues de alguna manera, o sea, pues como que sí... el contacto también de nosotros con la rectora es bien directo, cualquier problema es... como en el momento de solucionarlo.. o sea, la solución... se busca como la solución bien pronto.

- Además se presta ... se presta el espacio para los comités, para los diferentes comités, ya sea el comité evaluador, el comité de convivencia, se prestan esos espacios para que precisamente se discutan de pronto esas dificultades que se lleguen a presentar y lo que dice la profe es muy cierto, nosotros tenemos un contacto muy directo con la rectora, que eso.....es una relación bien bonita porque permite precisamente que yo no espere de pronto hasta un comité, porque pues los comités están organizados de acuerdo a cierto cronograma, período y uno dice, no pues, yo bajo y si ya es un problema un poquito delicado ya sea de tipo académico o disciplinario, uno lo discute en algún momento con ella y se le da solución; cosa que yo no veo que pase en colegios ya más grandes. Además el hecho de que exista una orientadora en un colegio pequeño, eso también abre las puertas para que los problemas tengan su campo para ser analizados y darles una solución lo mejor posible que se pueda (ID325).

El énfasis del PEI es coherente con las preocupaciones de los docentes: “Rescate y conservación de valores en la convivencia” (ID49). De hecho, acerca de los valores, los maestros consideran que los valores actuales no son los deseables y que la institución educativa tiene la función de revertirlos, para recuperar los anteriores y conservarlos, aunque no sea claro de qué valores se trata ni de su necesidad de conservación.

“Yo veo que eso es algo que nosotros procuramos trabajar siempre, no sólo desde nuestras áreas como tal, sino en común; todos tenemos una hora de dirección de grupo y en esa hora de dirección de grupo nosotros procuramos trabajar lo mejor posible y lo más ampliamente posible los valores que queremos rescatar y que queremos que se conserven en la comunidad porque, lamentablemente la excusa de hoy en día de la comunidad en general es la situación económica; entonces, la situación económica es esa máscara, esa pared para no interactuar; entonces, la excusa de los papás y yo veo que no es sólo acá en esta comunidad, la excusa es que la situación económica tan delicada, entonces eso hace que yo ya no esté pendiente de mi hijo, que lo deje en frente de un televisor, que le consiga un

computador con tal de quitármelo de encima, que lo deje en la calle con tal de que no me moleste y sin utilizar las palabras que muchas veces se utilizan⁴². Entonces, nosotros, sí, el hecho de que la institución sea pequeña, de que los grupos sobre todo en bachillerato sean pequeños, que es en donde en cierta medida se presentan más conflictos de tipo familiar, sí, hace que nosotros a través de esa incentivación de los valores como el respeto, la tolerancia, la autoestima, sobre todo la autoestima, que se profundice en ellos a través de diferentes actividades: el hecho de manejar símbolos, los símbolos de silencio, de pedir la palabra, el hecho de que se trate lo mejor posible de manejar la disciplina con amor en el aula, de que muchas veces uno tenga que, como dicen: cuente hasta 10 y ... porque de pronto ellos están acostumbrados que como en la casa los tratan o les contestan de una forma bastante desagradable, entonces ellos como que vienen acá a desfogarse con uno y a desahogarse con lo mismo, entonces es uno el que ya toma ese papel de: bueno, serenémonos y... de mediador y bueno, mira: eso no está bien y siempre procurando eso, ese acercamiento con los muchachos que eso es lo que yo veo que nosotros estamos estableciendo acá, la comunicación directa con los muchachos, no de que ustedes son los alumnos y sus problemas poco me importan, no aquí a nosotros nos importa mucho, tanto que cuando un alumno ya falta dos veces, ya nosotros nos preocupamos y decimos bueno, ¿qué es lo que está pasando? ¿Por qué está faltando? ¿Qué le está ocurriendo a esa personita para que no esté asistiendo, sí? Y el hecho de que nos comuniquemos, que de verdad utilicemos la comunicación con los papás, ya sea a través de la agenda, de citaciones, de la orientadora, eso si... “ (ID331).

Desde otro lugar, los estudiantes no encuentran en los docentes valores como la promoción de autoestima, o la tolerancia, o el respeto, pues según dicen los profesores son “sordos”, lo que recuerda “la sordera intermitente” encontrada en una investigación de los años 80’s por Araceli De Tezanos (1982), para tipificar la manera como el docente selecciona lo que quiere oír en clase y, en ocasiones, a quién quiere oír, como lo expresa un estudiante:

“¡Ah! Que es que a veces uno, digamos, yo sí, o sea, a mí me gusta harto recochar en el salón, pero nada, así que yo me paso de molestón, sí... con los alumnos o algo, no... sí... y ... está en clase y llega y los profesores uno les pregunta algo y lo ignoran a uno.

⁴² A propósito, los docentes se ponen en un lugar de desconfianza frente a los padres de familia, pues no les creen y tildan sus razones sobre la situación socioeconómica de “excusas” para no enfrentar sus responsabilidades y obligaciones en términos de la formación en valores.

...O sea, que digamos...que no... o algunas veces...yo no se si es que se hacen como los que no escuchan o es por ignorarlo a uno, no sé” (ID134).

De distintas maneras los docentes intentan comunicar el enfoque del PEI. Para algunos puede considerarse que los dos planos que lo integran aluden a perspectivas distintas: “En el plano afectivo se trabaja la disciplina con amor” que llega hasta el trabajo de aula. “En el plano intelectual, se basan en la teoría de Gardner, de enseñanza para la comprensión” (ID48). Otros docentes, aproximándose a lo mismo, afirman que

“En el ámbito académico, el trabajo se enfoca al desarrollo de habilidades mediante procesos de pensamiento; lecturas para la comprensión de manera literal, inferencial, crítico intertextual; desarrollo de habilidades comunicativas como pedir la palabra; manejo pacífico de conflictos con la implementación de herramientas y estrategias como el período de enfriamiento” (ID46).

Para los docentes la enseñanza personalizada es el enfoque del colegio. Al escudriñar sobre su significado resulta una perspectiva bastante informal y sin mayor profundización y fundamento teórico, que atribuye al trabajo con pocos estudiantes y en un colegio pequeño, la posibilidad de atender en forma individualizada y dedicada a los estudiantes:

“... uno puede perfectamente hacer su clase personalizada a cada uno, e ir pasando, ir explicándole. Entonces, digamos, en bachillerato uno hace eso. De pronto, ya en primaria, los niños son más nuevos, pero entonces por lo menos uno allá... cada quien ... cada personita, por lo menos tiene en su cabeza ese mapa de quién es tal personita ... o si no vino la persona, uno dice: ah! Por qué no vino tal persona; lo que no pasa de pronto en un colegio a nivel distrital y son tantos niños que ni el profesor se da cuenta si faltó o no faltó, se da cuenta es cuando llama a lista, pero de entrada no se da cuenta que falta tal persona. De pronto en ese sentido es que lo dicen los jóvenes” (ID322).

Otra manera de explicar el enfoque personalizado de la enseñanza, definido en el PEI, es a través de las relaciones cercanas que se mantienen en la institución entre los distintos actores. Éstas se encuentran nuevamente sesgadas hacia un “afecto de piel”, sensible y emotivo.

“De pronto acá se ve mucho que el contacto que tienen los niños con la rectora es muy cercano, ellos pueden a cualquier momento bajar y decirle: Oye, Yadira, tengo tal problema ... porque de

pronto en un colegio mucho más grande tienen que pedir cita o el rector está encerrado O sea, la rectora siempre que los niños la necesiten, siempre está ahí, de pronto ... es un alivio abrazar a la rectora... que de pronto, esas cuestiones... que de pronto... cómo lo dijera... porque la jerarquía de rectores es algo como que de pronto no se puede mirar, no se puede... pienso que aquí no se maneja eso, es como una amiga más para ellos, le tienen mucha confianza” (ID323).

Ahora bien, la institución está en proceso de reestructuración del plan de estudios y está moviéndose hacia un “modelo pedagógico basado en planes de aula con proyectos de aula”. Posiblemente en esta transición, y a partir del acompañamiento que viven, estén modificando sus discursos y éstos puedan verse como un híbrido de concepciones. En dicha reestructuración han venido trabajando “la enseñanza para la comprensión y las megatendencias como una forma constructivista y sociocrítica de producción de conocimiento”. Además, preocupados por los bajos resultados en las pruebas SABER, sobre todo en lectura, se han planteado el objetivo de elaborar un plan de estudios “en competencias, de corte constructivista” (ID45).

No resulta claro para los docentes y la rectora cómo se traducen estas nuevas ideas y concepciones a la vida cotidiana como se esperaría, de qué manera se constituyen en articuladores de la formación, ni tampoco si estos cambios conllevan modificaciones del PEI, de su énfasis y objetivos, general y específicos, que están formulados como sigue:

“El objetivo general es formar bachilleres académicos de alto nivel; comprometidos con su bienestar integral y el de sus congéneres, por tanto con el de su país, brindándoles así la oportunidad de desarrollarse dimensionalmente como personas bien formadas académica, social, humanística y cristianamente” (ID53).

“Como objetivos específicos los estudiantes han de lograr una conciencia histórica que les permita tener criterios para tomar posiciones sobre los hechos históricos, juzgarlos, sopesarlos y compararlos, de tal manera que puedan, a la luz del desarrollo de la sociedad, interpretar la realidad social, política y económica que están viviendo y tomar conciencia de la soberanía nacional” (ID54).

La manera como se refieren docentes y estudiantes a las áreas, asignaturas y proyectos se consigna en la Tabla No.5 al final de este caso. Puede leerse, en primer lugar, la preocupación por el área de lectura, a raíz de los resultados de la evaluación de competencias básicas. En segundo lugar, sobresale la problemática del contexto y la intención de la institución de trabajar sus problemas más relevantes. En tercer lugar, queda reflejada la ausencia de ejes integradores de lo que desarrollan, dando la sensación de fragmentación.

El proyecto pedagógico al desplegarse al aula de clase tiene que ver, entre otras cosas, con la transferencia de conocimientos que está haciendo una docente del nivel de básica primaria, quien se encuentra desarrollando un diplomado. Ella ha introducido “tips” que “han entrado a formar parte de la rutina de la institución”. Entre esos “tips” mencionan: “por ejemplo, el manejo del cuaderno en sentido horizontal (apaisado) y no en la forma tradicional como está diseñado”, “el manejo del pulgar y del índice cuando se habla, fruto de un diplomado en programación neurolingüística”, “evitar el uso del color rojo por estar asociado a situaciones traumáticas originadas en el momento del parto” (ID92). A propósito surge la inquietud sobre la comprensión de pedagogía que ronda la institución y sobre las preguntas que los maestros se hacen críticamente sobre estos cursos de formación a los que asisten.

Para los docentes la práctica de aula está mediada por el tamaño del grupo. Cuando éstos son grandes es más difícil, afirman, mientras los más pequeños:

“le permite a uno más eficiencia porque digamos uno sí puede pensar, estructurar y diseñar actividades para el grupo, que realmente se realizan”. Por el contrario, con un grupo de 40 o 45 estudiantes, “va a haber mucha dispersión digamos en el grupo, no se va a poder centrar, digamos, en la actividad como tal”, no se va a poder desarrollar lo planeado. Las mismas salidas, como actividades académicas, por fuera de la institución, son más fáciles con los grupos de bachillerato que son más pequeños pues “con un grupo de 50, ahí, difícilmente para hacer una actividad, y el desgaste de uno, pues como que es grande...” (ID324).

Otros docentes valoran la libertad que les es permitida para realizar su trabajo de aula la cual, unida a la flexibilidad, podría considerarse un asunto que riñe con la formulación de criterios institucionales claros para que los estudiantes se beneficien de los acuerdos colectivos. Los docentes califican esta libertad de “calidad humana” y al compararse con otros colegios concluyen que es importante hacer la clase por fuera del salón, sin cuadernos, ingeniándose sus propios instrumentos, poder salirse de la planeación estricta:

“...digamos hay colegios que piensan que si uno está haciendo la clase fuera del aula está haciendo relajo u otro tipo de cosas; acá no, haga la clase donde quiera, diseñe su clase como quiera, entonces esa libertad que tiene uno de hacer su clase me parece importante” (ID328).

“También me encontré que si... uno no llevaba cuaderno, o sea, si los estudiantes no tenían cuadernos, uno ponía a los muchachos a copiar toda la jornada y no necesariamente se trata de eso; entonces hay unos colegios que no permiten eso; además que los

papás se llevan la imagen de que si el muchacho tiene el cuaderno lleno es porque trabajan en una materia y si no lo tienen lleno, entonces es que no hacen nada en esa clase, entonces, en ese sentido también” (ID328).

“Pues era algo así como lo que ellas dicen pues de la calidad humana porque pues yo trabajé acá hace cinco años y regresé, algo así, porque ... me he dado cuenta que de pronto acá uno tiene ciertas libertades, para el bien de uno, para poder o sea... ser autónomo de sus propias clases, de sus propios trabajos y no como en los otros... por ejemplo, en otro colegio donde trabajé que allá era uno como, ellos decían comoel maestro de construcción que tiene que.. le dan unas cosas y unas herramientas, pero tiene que cumplir ciertas cosas ... en cambio acá le dan a uno: debe hacer esto, pero no.... Debe mirar cómo lo va a lograr. O sea, puede ser como dicen ellas, sin llenar cuaderno, pero sabe uno que los niños tienen más conocimientos; mientras que en el otro colegio donde trabajé, tenía que, como decía la compañera: todo lo que uno planeaba... totalmente... si una palabra no está escrita como estaba escrita en el planeador, entonces era porque uno, no servía como profesor en ese curso y entonces acá, pues valoran mucho eso” (ID328).

La indagación a los estudiantes sobre cómo es una clase y qué pasa en ella, permite encontrar algunos trazos de las formas de enseñanza de los docentes:

Puede decirse que no necesariamente son clases frontales. La descripción del uso del tablero revela un contacto con los estudiantes a propósito de su comprensión de lo que intenta explicar: “por ejemplo, la profesora de geometría, nos explica y copia en el tablero, así, nunca nos lee, ni nada, pero ella nos explica. Y, o sea, ella a la medida que va copiando, ella nos va explicando” (ID136). Los profesores usan dinámicas atractivas para los estudiantes:

“Por ejemplo nosotros con la profesora de matemáticas, nosotros hacemos mucho la dinámica y ella no es que, “usted me tiene que decir la tarea, ella nos rifa los puestos” y por ejemplo, cuando alguien no se sabe mucho el tema, ella dice que levanten la mano y levantamos la mano, hacemos dinámicas, aprendemos los ejercicios” (ID136).

La profesora de matemáticas intenta ir más allá de lo prescrito a ser enseñado: “Por ejemplo ahorita estamos aprendiendo lo de ecuaciones y nos va muy bien en eso porque ella toma como si fuéramos, ya estuviéramos en octavo, porque ella nos explica cosas de octavo” (ID136).

No obstante, en ocasiones no les explican lo suficiente o lo necesario, dadas sus expectativas y necesidades

“A mí, por ejemplo la vez pasada en una clase de inglés, la profesora nos puso una actividad y le pedíamos que cómo era y no nos quiso explicar. O sea, no nos quiso explicar, no nos quiso ayudar y pues eso a mí me parece feo porque pues ese día teníamos *jean day* y si no hacíamos la actividad no nos dejaba salir. Así ya hubiéramos sacado todo....” (ID136).

“O sea, por ejemplo en los exámenes, en las recuperaciones de logros, esa misma profesora nos dijo: sólo la semana de ... hay sólo una semana de recuperaciones y por ejemplo ya del lunes hasta el miércoles, nos dejan plazo y si... no hemos terminado, no hemos entregado, entonces ya perdimos, entonces” (ID138).

Los problemas con los docentes relatados, tienden a ser dialogados y, en esta conversación de estudiantes y docentes acuerdan soluciones.

“Y por ejemplo también, yo quiero hablar que sí podemos, por ejemplo, nosotros también séptimo, nos quejábamos mucho de la profesora de español, pero nosotros ya hemos ido arreglando ese problema, porque que día hablamos con la orientadora y con ella y hemos venido cambiando esos conflictos, ya la profesora no llega tanto a regañar, ya o sea, le baja a la regañadera” (ID138).

Los textos que usan los traen los estudiantes; no se refieren a uso de textos de la biblioteca (ID136).

En cuanto a la evaluación se usa como constatación del aprendizaje del estudiante y motiva al docente a volver a explicar: “En matemáticas nos explica primero y luego, si aprendimos nos hace una evaluación y a los que no han entendido, les vuelve a explicar” (ID136). No obstante los estudiantes también resultan evaluados por su falta de compromiso en actividades extraacadémicas:

“- A mí otra cosita que ya me acordé que no me gusta de aquí es que... o sea, están diciendo que ahorita son obligatorias las olimpiadas, pagar las olimpiadas. Que es obligatorio pagar las olimpiadas.

- Olimpiadas del colegio, las del letrado. Se hacen varias cosas. Pues, depende, hay varias cosas ... o sea, si uno quiere meterse en fútbol y jugar fútbol, uno paga para meterse en fútbol -están pagando \$3.000- en baloncesto, patinaje y todo, pero, si no, es que están diciendo que es obligatorio, si no, uno pierde logros de vocacional, institucional, educación física, en valores.

- Me molesta porque, pues, por ejemplo, yo este año, hay la plata y todo, pero es que yo este año no me quiero meter en nada, porque pues por ejemplo fútbol, yo no sé jugar fútbol. Baloncesto, pues a mi casi no me gusta, pues, o sea, pues desde el año pasado y el antepasado me metí en baloncesto pero ellos ahí, pues uno es para ahí meterse y no hacer nada. En patinaje, pues no me gusta patinar y en porras uno no hace pues nada (ID130).

Según informan los docentes, hay promoción flexible: un estudiante llegó por cupo a primer grado y al evidenciar habilidades y destrezas que le permitían estar en un grado superior, el comité de evaluación analizó sus exámenes y determinó su ubicación en segundo grado (ID337).

A nivel del trabajo institucional el colegio se ha comprometido con la elaboración de un plan de mejoramiento. Éste se constituye en un proceso de operacionalización del PEI, que permite ir construyendo su misión en el corto y mediano plazo, con continuidad, sostenibilidad y solidez. El plan, según informan los docentes se elaboró con toda la comunidad, “a través del metaplan” que mediante la formulación de preguntas permitió identificar como componentes lo administrativo, lo pedagógico y lo familiar. Se elaboraron matrices sobre los aspectos a mejorar en estas dimensiones y se consensuó el trabajo realizado con la Secretaría de Educación Distrital. Dentro de lo administrativo se ha puesto atención especial al clima organizacional para lo que se ha dispuesto un “proyecto de incentivos que incluye celebraciones, recuperación experiencial de las salidas y fortalecimiento del trabajo en equipo para mejorar la comunicación”.

Lo pedagógico contempla, el trabajo de “la disciplina con amor en el aula y la solución de conflictos y situaciones” (ID93 e ID44). Los docentes han visto necesario trabajar sobre el tema del clima de los docentes que trasciende a situaciones de malestar en los estudiantes:

“- R: Es que yo digo que por lo que los profesores están últimamente como muy alterados, yo pienso que es algo interno que está pasando, porque prácticamente son todos, y uno no ve así que, una coincidencia que todos estén bravos.... todos estén así.

- P: ¿Y tú qué crees qué es lo que está pasando?

- R. No se, es como si fuera algún trabajo, como si un disgusto, una pelea, algo, algo debe pasar porque todos bravos a cada rato” (ID147).

Para garantizar el cumplimiento del plan de mejoramiento y hacerle seguimiento “se conformó el comité de mejoramiento con la rectora, coordinadora, orientadora, profesores de primaria y bachillerato y el asesor” (ID44).

La institución ha tratado de integrar a los padres de familia al trabajo escolar, a través de la escuela de padres, como ellos lo expresan “para que asuma su cuota de responsabilidad en la educación de sus hijos”. Y se ha involucrado en las actividades organizadas por la Asociación de Padres de Familia” (ID47). También se menciona “una alta cercanía, en general, con los papás. Sin embargo, no todos los papás responden”. Aunque “ha aumentado hartísimo la respuesta, ha venido mejorando y pues, la mejora también depende un poco como de los años” (ID336).

“Yo recuerdo que hubo unos años que esto era un desierto de padres porque se citaban y no respondía. Y este año, comparado con otros años, están como respondiendo, como bien; sí, estuvo la cosa como bien. Pero hubo cosas interesantes, la asociación de padres pienso que se ha movido más este año, hizo una fiesta, no obtuvo el éxito que se quería, pues por lo que escuché fue mal planeada, pero digamos este tipo de cosas y yo pienso que es interesante, que es rico el proceso de acercamiento y como el proceso de apropiación (ID336).

A manera de conclusión pueden destacarse lecciones importantes del caso así descrito:

En primer lugar, el colegio participa en un programa de ampliación de cobertura y en ese marco está recibiendo población de los estratos más bajos de la localidad y, según parece de estrato 4 “venido a menos” y de estrato 3 que lo necesita. La participación en el programa ha beneficiado al colegio, pues su sostenibilidad parece depender del contrato con la SED. Podría decirse que “La necesidad de un subsidio en educación se deriva del importante rol del Estado⁴³ en el financiamiento de la educación, que hoy en general va atado a la oferta pública de educación” (Aedo y Sapelli, 2001:10).

En segundo lugar, las condiciones de infraestructura para movilizar ambientes variados de aprendizaje no son las deseables y no pareciera que la institución cuente con planes o proyectos de inversión en planta física. Esta condición vulnera la equidad de la educación ofrecida a los estudiantes, con relación a la educación que ofrecen otras instituciones educativas.

⁴³ “¿Por qué el Estado ha de participar en educación? Las razones que usualmente se arguyen son en primer lugar, para proteger a los niños cuando sus padres no son buenos agentes; en segundo lugar, para resolver problemas de externalidades (mínimos estándares de alfabetización); y en tercer lugar, para asegurar la igualdad de oportunidades entre grupos de diferentes ingresos” (Aedo y Sapelli, 2001:10-11).

En tercer lugar, los apoyos educativos son limitados como puede juzgarse por la ausencia de computadores e Internet. La formación así adquirida se ve limitada y es precaria frente a las exigencias del mundo contemporáneo.

En cuarto término, se reporta una importante rotación de docentes que obliga a estudiar en profundidad el tema para que la educación de los niños y jóvenes no se vea afectada por ello, en cuanto a la continuidad y calidad de un proyecto educativo.

Quinto, el clima institucional revela situaciones complejas y contradictorias en cuanto a la convivencia escolar, en parte derivada de las problemáticas mismas del contexto, pero también de una forma de relacionarse los actores que ya está siendo estudiada y trabajada a través del PEI y del plan de mejoramiento.

En sexto lugar, la institución no muestra un proyecto pedagógico con estrategias novedosas y alternativas para responder a los retos de trabajar con estas poblaciones con bajo capital social y cultural. No obstante, está en proceso de asesoría para llevar a cabo su proceso de mejoramiento, y desde esta perspectiva, se encuentra revisando el Pei y el plan de estudios. De todas maneras no se revela en los registros una preocupación por responder a la Secretaría de Educación en términos de unos atributos determinados de calidad de la educación.

En síntesis, una alternativa como la de subsidios a la demanda puede estar contribuyendo al empobrecimiento de la educación de los sectores de los estratos más bajos de la población, por la vía de la distinción y segmentación de los más pobres, y logrando la cobertura en detrimento de la calidad, de una idea de calidad que movilice a la institución hacia mejores y más equitativos horizontes. La diferenciación entre los más pobres ocurre de dos maneras: 1) subsidiándolos en instituciones a las que accede la población del mismo estrato que promueve interacciones entre estudiantes de igual capital social y cultural; 2) la discriminación que resulta de parte de los mismos estudiantes y familias que pagan hacia los que son subsidiados.

Este caso pone en evidencia cómo una institución educativa que participa en las políticas de aumento de la cobertura educativa no tiene condiciones para promover la inclusión de los estudiantes con calidad, ni encuentra condiciones para promover, a nivel micro, unas políticas de equidad. Ello se dificulta por los problemas de convivencia que se experimentan, por la cantidad de proyectos que se disponen sin la suficiente articulación, siendo el de convivencia uno más entre muchos, por la dificultad para encontrar un camino acorde con las necesidades y dificultades que se viven, el cual no es la recuperación de valores y por la precariedad y rigidez en el manejo de horarios, disciplina, orden y relaciones.

Ahora bien, para conocer con más precisión la situación específica de equidad entre los estratos más bajos de la población que aglutina esta institución se torna importante identificar aquellos signos distintivos de la estratificación y si ellos se profundizan en la institución agravando la situación entre estratos, al interior de los más pobres y desfavorecidos, reproduciendo o agravando la estratificación de la sociedad. Las soluciones a las diferencias y desigualdades pueden convertirse en distancias y separaciones sociales dentro de un mismo estrato con lo que se contribuye a ratificar las diferentes representaciones de los individuos en la sociedad. No se puede olvidar que estos sistemas simbólicos cobran vida en las prácticas y *maneras* de actuar y comportarse y convierten las diferencias en desigualdades (Bourdieu, 1998) e inequidades.

Tabla 5. Áreas, asignaturas y proyectos del colegio de subsidios a la demanda

Área, asignatura o proyecto	Descripción a partir de los registros
Área de sociales	<p>“Se trabaja el manejo pacífico de conflictos justificado en la compleja realidad colombiana, signada por problemas económicos y políticos que se expresan en la generalización de la miseria, el dramático aumento del desempleo y los absurdos índices de una violencia política que se volvió cotidiana y presente a lo largo y ancho de toda la geografía nacional” (ID52). Los estudiantes se refieren a esta clase a través de su profesora que la hace chévere y por eso les gusta (ID137).</p>
Área de lecto-escritura	<p>“- Es que la otra vez en el salón de quinto subió la directora y entonces ella así cuando estamos nosotros solos, le pide a algún profesor permiso..., entonces llega y ella sube, ella va y nos dicta la clase que toca. - Y nos pone a leer y hay niños que están mal de lectura, entonces después llega la profesora de español y le dice que estamos mal de lectura; o sea, y ella nos puso a leer y ahorita trajo un libro que estamos leyendo todos los lunes y nos pone a leer, nos pone a hacer resumen del libro y ahí estamos, o sea vamos soltando más la lectura. - En clase me ponía a leer. - Y en la casa a veces - No me gusta casi leer” (ID139).</p>
Área de matemáticas	<p>A matemáticas se refieren como una clase en la que explican y sólo cuando aprenden les hacen evaluaciones para que los que no han entendido puedan contar con la oportunidad de otra explicación. La profesora hace dinámicas, rifa puestos “y por ejemplo, cuando alguien no se sabe mucho el tema, ella dice que levanten la mano y levantamos la mano, hacemos dinámicas, aprendemos los ejercicios. Por ejemplo ahorita estamos aprendiendo lo de ecuaciones y nos va muy bien en eso porque ella toma como si fuéramos, ya estuviéramos en octavo, porque ella nos explica cosas de octavo” (ID136). “La profesora de geometría, nos explica y copia en el tablero, así nunca nos lee, ni nada, pero ella nos explica. Y, o sea, ella a la medida que va copiando, ella nos va explicando” (ID136).</p>

Área, asignatura o proyecto	Descripción a partir de los registros
Asignatura de español	A los estudiantes no les gusta la clase de español. Comparada con la de sociales la de español no es chévere (ID137). "Porque ella como que llega ya indispuesta y entonces llega como que a gritarlo a uno y hacerlo y todo y entonces ella siempre, uno está en sus respectivos puestos y ella empieza que a sus respectivos puestos, que no se qué y que usted no era ahí, que usted sí era ahí, que no se qué y entonces uno no, pues casi no le gusta y entonces... y ella pone algo en el tablero y por ejemplo en inglés pone todas las cosas en inglés y uno pues como no sabe bien inglés, uno, profe pero qué dice ahí, que no se qué ...que usemos el diccionario que para eso traemos diccionario" (ID137).
Asignatura de inglés	"La profesora de inglés es muy chévere, ella sí ha enseñado, ella... en el tiempo que llevamos estudiando acá, desde... ella desde que ella trabaja acá ella sí, ella nos enseña mucho; o sea, la profesora que ... las clases que ella nos dicta, sí nos enseña mucho" (ID131).
Asignatura de computadores	Los estudiantes opinan que aprenden de computadores "pero algunas veces nos cortaban y uno no puede buscar algo" También expresan: "cuando a uno lo entran a la sala de computación, uno no hace nada, hasta que la profesora lo deje, uno no puede hacer nada hasta que la profesora diga a qué horas y cuándo y qué tiene que hacer". "O sea, cada profesor tiene lo que le va a hacer a cada curso en la sala de informática y..., o sea, ella no nos puede enseñar lo que les está enseñando a noveno porque nosotros no estamos en noveno". "Pues yo sí me siento capaz de aprender eso" (ID135).
Proyecto ambiental	Relacionado con el humedal cercano a la institución educativa. Cuentan los estudiantes que van al humedal. Están estudiando "para ver qué se puede hacer por ese humedal ... y las diferentes plantas y aves que hay allá y nosotros hemos averiguado sobre ellos y hay más de 20.000 especies de aves" (ID141).
Proyecto La Patrulla	"Pues la patrulla se origina por las tardes, para que no vengan accidentes por ahí y de sexto a séptimo somos los que hacemos la patrulla" (ID141). "De sexto a noveno trabajamos la salida, para no causar accidentes" (ID141), dice otro estudiante.
Proyecto prevención de desastres	"Para no causar desastres. Para prevención de desastres" (ID141).
Proyecto para el manejo de problemas del contexto social	"Se maneja la influencia de barras bravas, el tabaquismo y el porte de navajas como los problemas más frecuentes que se encuentran en el contexto social" (ID49).

Fuente: Elaborado por la investigadora a partir de la información recolectada

CAPÍTULO 4

GESTIÓN PRIVADA DE LA EDUCACIÓN PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO EN CONCESIÓN

Este colegio de gestión privada con recursos públicos es uno de los 25 entregados en concesión⁴⁴ en el marco de la política educativa que pone en marcha el gobierno del Distrito Capital a finales de 1999, para enfrentar los problemas de inequidad del sector educativo. En la literatura se incluyen estos colegios como modelo de equidad porque: se dirigen a las poblaciones más pobres y desatendidas de la ciudad, pertenecientes a los estratos 1 y 2 del Sisben⁴⁵ (SED, 2001)⁴⁶, permitiendo su acceso (mayor cobertura), con calidad (condiciones de infraestructura y dotación de excelencia y búsqueda de buenos resultados de aprendizaje de los estudiantes).

Docentes y estudiantes del colegio estudiado reconocen estas condiciones desfavorables de la población a la que sirven los colegios en concesión así como la oportunidad que, para los niños de estos estratos y localidades, representa la educación.

“Bueno, yo diría que básicamente desde el año 2000 que llegó acá el [colegio] se buscó realizar un diagnóstico sobre las necesidades básicas de la población. Dentro de eso, se encontró que las necesidades pues básicamente se centran en lo que es el desempleo, porque en esta zona se puede ver que existen muchísimas personas que son desplazadas. También se encontró que la violencia intrafamiliar, pues, es un problema gravísimo y dentro de esas problemáticas, también se encontró aparte de lo que es la parte social, lo que es la parte académica. Cuando se les

⁴⁴ En el 2003 estas instituciones educativas estaban ubicadas en 10 localidades de Bogotá y atendían a 23.259 niños y jóvenes (Corpoeducación, 2004:4). Según Rodríguez (2004), secretario de educación del Distrito Capital, el cronograma de construcción de los 25 colegios se cumplió así: 16 colegios en el 2000; 6 colegios en el 2001; 1 colegio en el 2003; y en el 2004 se estaban construyendo dos colegios más, contratados y concesionados por la administración anterior. A su vez, afirma, “los concesionarios de estos colegios distritales son 10 y algunas organizaciones han recibido hasta 5 concesiones”.

⁴⁵ “Mediante el Decreto No.583 del 30 de Agosto de 1999 de la Alcaldía Mayor de Bogotá, se reglamentó la administración, organización y funcionamiento del Sistema de Selección de Beneficiarios para Programas Sociales –SISBEN- en el Distrito Capital. El SISBEN es un mecanismo que permite identificar a través de una encuesta a aquellas personas que necesitan más apoyo en las áreas que tienen que ver con su bienestar. Este apoyo se ve reflejado a través de subsidios en educación, bienestar social, salud y vivienda, entre otros” (www.sedbogota.edu.co)

⁴⁶ En el plan de desarrollo del Distrito Capital, la administración (1998-2000) se planteó la meta de crear 100.000 cupos, particularmente en las localidades más pobres. El objetivo era promover una educación de calidad para grupos sociales de bajos recursos y en alto riesgo (SED, 1998).

hizo una encuesta o una evaluación acerca, diríamos, de competencias básicas, pues los resultados no fueron los mejores. Eso digamos que en la parte social, lo que es desempleo y violencia intrafamiliar y que no había como tal una institución que cubriera el número de niños que hay en este sector, entonces pues digamos que eso fue lo primero que se encontró en esta población” (ID248).

“- Por lo menos en esta zona, lo que es la zona cuarta y las demás del sur, hay algo que es como una problemática y es que algunos de los niños si llegan, ..., si llegaran a cerrar este colegio, perderían la oportunidad de salir adelante, por decirlo así.

- ¿Por qué?

- Porque hay niños que saldrían, no podrían buscar otros colegios, porque por lo menos hay muchos o hay como tres colegios, cuatro colegios, aquí dentro de la localidad que son distritales, por decirlo así, pero el problema es que salen y los colegios distritales que quedan, ya hay muchos, muchos, muchos niños que quedan buscando cupo, pero los que no pueden por medios económicos, les toca salir a trabajar, a buscar en semáforos, en las calles, entonces ¿qué pasa? Eso da más pobreza” (ID105).

También Gómez Buendía (1998:34) reconoce que en condiciones estructurales de desigualdad en la redistribución del ingreso, como la que caracteriza desde hace muchos años a América Latina, la educación es el activo más fácil de redistribuir, en términos políticos, de tal forma que se espera que los gobiernos intervengan “de modo decisivo y masivo para asegurar la educación de calidad a todos los ciudadanos” y no que emprendan programas para redistribuir la propiedad agraria o industrial. Así parecen entenderlo las personas del registro presentado anteriormente.

Ahora bien, ¿por qué los colegios en concesión son un aporte a la equidad? Según Villa y Duarte (2002:399) “La equidad la garantiza la localización del establecimiento y los ya mencionados criterios sobre selección de alumnos” (Sisben 1 y 2 y cercanía geográfica a la institución), concepción no compartida por Álvarez y otros (2004:5) para quienes:

“Otra consecuencia que acarrea esta especie de “sisbenización” de los colegios oficiales, es la baja en el rendimiento académico de los colegios, pues al concentrar niños de los más bajos recursos, con un más bajo capital cultural y con menos medios para el aprendizaje (libros, computador), se les priva de la posibilidad de interactuar con niños de otros estratos sociales que podrían estimularlos académicamente. Igualmente se les priva a los estudiantes de estratos medios de interactuar con estudiantes de

otros grupos sociales, con sus formas de entender la vida y con sus problemáticas. La educación oficial prestada por los colegios estatales, de esta forma, se va convirtiendo poco a poco, con este tipo de políticas focalizadas o concentradas en los estratos 1 y 2, no en una educación pública para todos o para la mayoría, sino una educación de pobres y para los más pobres”.

No obstante, el tratamiento dado a la equidad al momento de implementación de la política distrital que da cabida a los colegios en concesión se entiende que un principio de equidad es darle más al que menos tiene. Con sustento en Rawls (1979), y su principio de diferenciación, se abre paso esta idea, que orienta los programas de focalización, considerados poco sostenibles en el largo plazo, por cuanto muy difícilmente una política educativa puede justificar su dedicación a unos estratos y la omisión de otros.

Ahora bien, lo reportado por los maestros en el colegio estudiado muestra el significado asignado a la pobreza, el desempleo, la escasa alimentación y la falta de apego de los padres hacia sus hijos. Son condiciones estructurales que afectan la educación, según los maestros, y les impone en la escuela una realidad difícil.

“- Porque pues los niños de acá son de bajos recursos, estratos 1 y 2 y pues desafortunadamente estamos con un sistema capitalista y para el trabajo ya hay muchachos que llegan al extremo de es que yo no tenía para la ..., yo no tenía para el cuaderno, ¿ya?

- Entonces, bueno, ahí se emplea un poquito el material reciclado que lo transformen, que hagan pero yo creo que es lo económico, ... como explotar más estrategias de las que pueden haber, para decirle: bueno, haga, haga algo, de cualquier forma, pero es que busque los medios.

- Es muy duro cuando de pronto el muchacho llega, que el papá está sin empleo, que la mamá está sin empleo. Dice uno: bueno, hagamos acá como grupos de trabajo, miremos a ver cómo acá en el colegio les podemos ofrecer material, que ya utilizaron de pronto la hoja por un lado, entonces, venga utilice la hoja por el otro lado. Aunque en una época pues era algo incómodo, pero ya como que se están acostumbrado, entonces bueno, un borrador y ya como que despierta en ellos el interés como de bueno, superar algunas dificultades. Pero yo creo que lo económico es algo que, uno definitivamente, hay momentos en que a uno lo hace sentir muy impotente frente a que el niño llegue y le diga, bueno, lo único que yo comí, fue lo que dieron acá.

- Otra cosa es también el crear hábitos también en los papás, los papás se desentienden demasiado de los chicos y creen que aquí hay que solucionarles todos los problemas. Los chicos salen de aquí y de pronto no encuentran muchas herramientas en su casa,

entonces hay que formar también mucho a los papás. Y también involucrarlos dentro del proceso de aprendizaje de los chicos y que ellos también asuman una posición, pues, muy positiva frente a la educación de sus hijos” (ID288).

Es así como el “estrato socioeconómico de procedencia del estudiante marca sus primeras adquisiciones cognitivas y afectivas que inciden en su desarrollo individual y social. Aunque se reconoce la capacidad compensatoria de la escuela en términos de las deficiencias familiares y sociales de los estudiantes, no se desconoce la influencia de esta variable en el rendimiento de los estudiantes” (González, 1997, citado por Corpoeducación, 2004:8). No obstante, para los maestros la capacidad de incidencia del colegio sobre el capital inicial del estudiante parte de hacer conciencia sobre su situación y plantea construir una cultura de la equidad igual a la “cultura de los ricos” y en la que signifiquen de otra manera la familia y el trabajo escolar.

“Yo diría que ..., para nosotros, es fundamental que los niños comprendan que sí, son pobres, que la comunidad comprenda que hay pobreza porque no la vamos a tapar, pero en esa medida que ellos tengan la posibilidad y sepan que ser pobres no quiere decir que sean sucios, y que ser pobres no quiere decir que no puedan estudiar, que no pueden leer un libro, que no pueden acceder a un computador y que no pueden usar las aulas, no pueden usar los materiales, sin romperlos, sin rayarlos, sin dañarlos. Eso es una cultura de la equidad, que ellos no sigan sintiendo como creo que lo han sentido muchas veces... o la cultura general de estas zonas, que aquí estamos los pobres, entonces el barrio tiene que ser feo, el colegio tiene que verse feo, porque como es pobre y allá los ricos son los que pueden barrer, tienen todo bonito, no. Que ellos comprendan en esa medida, que ellos comprendan que pueden ser iguales. La rectora siempre les dice: convézanse que ustedes están acá como niños de estrato 6 y de estrato 7, ella les dice, y como niños de estrato 7 no tienen por qué llevarse una llave del lavamanos, porque tienen toda la posibilidad de ser, de cuidar y de comportarse como personas que tienen todas las oportunidades. O ella les dice, cuando alguien se lleva algo, ¿qué está demostrando? que es menos, que es menos que otra persona. Eso sí es fundamental, crearles esa cultura y obviamente lo que dice Guillermo es fundamental, es crearles la cultura, que ellas pueden llegar más allá de ser madres muy jóvenes, de seguir todo ese lastre de sus padres, de trabajar en lo mismo, de seguir en lo mismo, de conseguir su familia, de no pensar en estudiar, de todo eso” (ID275).

Con estas bases y similares a las *charter schools*⁴⁷ norteamericanas (Pini, 2003 en Díaz, 2003⁴⁸), los colegios en concesión se introducen en el Distrito Capital como una experiencia innovadora de gestión escolar que entrega a “operadores” privados la administración de colegios construidos y financiados con dineros públicos. Mediante la suscripción de un convenio, los concesionarios “ganadores” en licitación pública⁴⁹, se comprometen a garantizar el funcionamiento de las instituciones concesionadas en condiciones de alta calidad durante 15 años.

Al concesionario se le reconoce el valor monetario correspondiente de acuerdo con el número de niños atendidos, teniendo en cuenta el costo de proporcionar “un servicio educativo de buena calidad (docentes, textos, materiales, mantenimiento, alimentación) así como los gastos de administración” (SED, 1998:30). Ese valor por alumno oscila, en el 2003, entre \$905.152 y \$1.250.771 (Rodríguez, 2004), menor al costo unitario de los colegios públicos que ofrecen media jornada como lo afirman Villa y Duarte (2002).

Es así como los colegios en concesión se incorporan al sistema educativo como alternativa a los programas de educación ya existentes⁵⁰, por considerar que éstos son ineficaces dada la inflexibilidad de su gestión y, en esta medida, su dificultad para la búsqueda de la calidad, como sí la logran las instituciones educativas con administración privada⁵¹. De esta manera, a través de los colegios en concesión se busca:

- Gestión por resultados: Se pretende que los colegios reporten resultados satisfactorios de sus estudiantes en las pruebas de evaluación lo que los lleva a

⁴⁷ En Estados Unidos las empresas *Advantage Schools, Beacon, Edison Schools, Leona Group, National Heritage Academies* y *Mosaica* integran un conglomerado que desde la década del 80 está contribuyendo a expandir las *charter schools* en el marco de las reformas educativas promulgadas a raíz del Informe *A Nation at Risk* (Pini, 2003 en Díaz, 2003).

⁴⁸ Esta referencia se toma de una reseña que hace Rafael Díaz Borbón, profesor de la Universidad Distrital al trabajo de Pini (2003) premiado como el Mejor Libro de Educación de 2003, la más importante distinción a un trabajo académico argentino concedida cada año por la Fundación El Libro, de la Argentina. El texto de Pini, Mónica se titula: *Escuelas Charter y Empresas: Un Discurso que Vende*. Buenos Aires, Miño y Dávila-Laboratorio de Políticas Públicas.

⁴⁹ Cada colegio se entrega a los concesionarios mediante licitación, teniendo en cuenta que los colegios que éstos administran, en los últimos 5 años, hayan tenido resultados de nivel superior o muy superior en el examen de estado del ICFES y que ofrezcan un PEI pertinente. Con ello se entiende que se cumple el propósito de transferir la capacidad de gestión de estas instituciones que han mostrado su efectividad, hacia zonas marginales y periféricas de la ciudad, donde hay alta demanda no satisfecha.

⁵⁰ Prestación directa del servicio educativo en las instituciones oficiales, subsidios a la demanda y contratación de administradores privados.

⁵¹ “*The Concession Schools program is designed to overcome some of the problems faced by public schools, such as weak leadership, inability of schools to select their own personnel, lack of labour flexibility, lack of equipment and supplies, bureaucratic red-tape and the politicization/unionization of the education sector*” (La Rocque, 2005:1).

trabajar cotidianamente hacia el encuentro de esos resultados. Hasta el momento no se cuenta con elementos de juicio para definir la continuidad de las instituciones en la prestación del servicio educativo y los contratos con los concesionarios establecen que los resultados de desempeño son un elemento fundamental para la permanencia de la institución educativa y del operador⁵².

- **Gestión flexible:** Ante la dificultad de las instituciones educativas existentes hasta el momento para ejercer control sobre el recurso humano y dado el bajo compromiso de los actores escolares con el desarrollo de las políticas educativas, orientadas al cambio, los colegios en concesión pueden vincular en forma flexible al docente y al rector, ajustando su permanencia al desempeño y compromiso con un proyecto, en el marco de la ley⁵³, así como la fortaleza y liderazgo de sus directivos.
- **Gestión sostenible:** La falta de continuidad o de sostenibilidad por razones presupuestales y mala administración de los recursos existentes motiva a proponer para los colegios en concesión la continuidad del proyecto pedagógico a través del contrato suscrito por 15 años, lo que resulta además atractivo para el concesionario (Villa y Duarte, 2002) y garantiza los insumos básicos para la operación de la institución concesionada.
- **Gestión financiera con criterio:** De una asignación presupuestal que responde históricamente a fórmulas que sólo alcanzan a cubrir el costo de la nómina docente, lo que se ha constituido en una limitante para expandir con liderazgo la oferta educativa por parte de la Secretaría de Educación Distrital, se pasa, con los colegios en concesión, a la elaboración de un estándar de costos por estudiante o por logro académico de los alumnos.
- **Gestión desburocratizada:** Se cuestiona la tradicional dependencia de las instituciones educativas de las burocracias administrativas para todos los procesos de decisión y la politización y sindicalización del sector. Ahora, los concesionarios no sólo tienen flexibilidad y autonomía para operar como un proveedor privado de la educación, sino que están exentos de presiones políticas derivadas del clientelismo y del activismo del sindicato de maestros (Villa y Duarte, 2002).
- **Gestión de calidad:** La inversión en educación, debilitada por su dificultad para atender los factores asociados a la calidad de la educación (Villa y Duarte, 2002) podrá incrementarse con estrategias como la de los colegios en concesión.

⁵² El colegio tendrá una evaluación periódica de logro y debe buscar el nivel superior; de todas formas no puede obtener resultados deficientes durante dos años consecutivos.

⁵³ También en el marco de la ley se garantiza el pago de salarios y prestaciones a docentes y directivos.

No en vano, crece la crítica sobre la privatización de la educación, a partir de esta modalidad de colegio. No puede subvalorarse el carácter ideológico de la misma cuando a las instituciones públicas, administradas por el gobierno y del Estado, se les contraponen las privadas por considerar que la educación impartida por ellas es de alta calidad, a sabiendas de la polisemia de este concepto, mientras las oficiales son ineficaces y de baja calidad.

Adicionalmente, la política que orienta la modalidad de colegios en concesión se justifica por cuanto “las deficiencias en cobertura, equidad y calidad en la educación colombiana son mucho menos un resultado de la escasez de recursos para el financiamiento, que de las limitaciones existentes para una buena gestión” (Villa y Duarte, 2002:375). Y como se desprende de lo dicho, esta buena gestión tiene lugar en el sector privado de la educación.

No es extraño, entonces, que desde sus inicios, el esquema de colegios en concesión se vea sometido al debate. La misma aprobación del programa por parte del Concejo de Bogotá, estuvo precedida por discusiones en las que se expresaron las siguientes preocupaciones: 1) “comprometer el presupuesto futuro del sector”, “hipotecar la política educativa por 15 años”; 2) cuál es la “confiabilidad de las entidades que bajo el rótulo de sin ánimo de lucro trabajan en el sector social”; 3) “perder el control sobre las nuevas instituciones, dado su carácter de autonomía y administración privada”; 4) privatizar la educación en el marco del neoliberalismo (Villa y Duarte, 2002).

La crítica a la privatización de la educación con el modelo de colegios en concesión persiste y se expresa de la siguiente manera:

1. “La noción de educación como un negocio igual a cualquier otro no es compatible con la idea de educación como bien público. Si prevalece el modelo de mercado para la educación, la noción instrumental o utilitaria de educación ganará tal grado de aceptación que es probable que eclipse la idea de que la educación es un valor en sí misma” (Pini, 2003:33 en Díaz, 2003). De esta manera se “hacen aparecer los intereses de las corporaciones como la expresión política de toda la sociedad” (Pini, 2003:43 en Díaz, 2003:s.p.).

2. Un “nuevo gerencialismo” (Gómez, 2003:2) caracterizado por el uso de criterios y prácticas de administración y gestión del sector privado, en las instituciones públicas, como parte de una nueva modalidad de política social que transforma las prácticas tradicionales de relación Estado-sociedad.

3. Se concede un mayor papel a las ONGs y las empresas privadas o mixtas en funciones complementarias y/o de reemplazo a las del Estado, y éste se descarga de tareas directas que no considera esenciales, con lo que se espera mayor eficiencia, productividad y capacidad de respuesta de su parte (Gómez, 2003). Así

la SED se encarga de la financiación y dotación de los colegios, del pago a los concesionarios y de las funciones de seguimiento, evaluación y control.

4. 'Focalización' del gasto público en determinados grupos o sectores socio-económicos que son los que más necesitan un determinado "servicio" como el educativo, para lograr una mayor eficacia.

5. Calidad como resultado del desempeño del estudiante en pruebas estandarizadas que homogenizan el proceso educativo y eluden la mirada de éste en términos de todos los actores comprometidos, incluido el gobierno, y hacen caso omiso del papel de la educación en la sociedad.

6. Sujeción a un contrato privado que promueve la introducción de un segmento de educación privada eficiente, con fondos públicos frente a uno, en su totalidad público y supuestamente ineficiente. Se decreta el fracaso de la educación pública y la única manera en que se logra ser "más exitoso" en el sistema es a través de los valores privados que se apoyan en: libertad para contratar maestros y directivos de las instituciones y para desvincularlos por falta de compromiso con el PEI, logros insatisfactorios de sus estudiantes en las pruebas de evaluación y en el logro de las metas establecidas. En otras palabras, un régimen privado de contratación mediado por el convenio suscrito entre la SED y el concesionario⁵⁴.

Sin embargo, Villa y Duarte (2002:393), estudiosos y defensores del modelo de estos colegios, afirman que para la misma SED el proyecto "no es la panacea", intenta ser un esquema mixto público-privado, de continuo aprendizaje, en el que ambos polos se benefician:

"Se buscó un esquema que sin salirse del marco público aprovechara las ventajas de administración de las instituciones privadas y garantizara una educación de calidad. Como lo plantea la Secretaría de Educación: "El proyecto no es la panacea, es una opción más de entregar educación para los sectores menos favorecidos". No es una amenaza para la educación pública. Más aún, se trata, con el tiempo de acercar las escuelas tradicionales al proyecto para que se dé un aprendizaje mutuo, y la educación pública pueda fortalecerse de los aprendizajes del nuevo esquema".

⁵⁴ Según Gómez (2003:8) "Es difícil obtener información generalizada sobre estas condiciones en todos estos colegios. En algunos se tipifica la siguiente situación: cada docente tiene un contrato privado unipersonal y discrecional con el rector (quien es el responsable económico y administrativo ante la institución contratista). En algunos colegios los contratos son a corto plazo (4 o 6 meses o la duración efectiva de cada semestre. En el mejor de los casos hay contratos a 10 meses, renovables a discreción de la evaluación del rector). Esta 'discrecionalidad' es un eufemismo para denotar las posibilidades de subjetividad, arbitrariedad, control social, preferencias, sesgos, etc., en la contratación y gestión del cuerpo docente".

Las “políticas de acción afirmativa” y el desarrollo de programas de mejoramiento educativo se ven afectados por estas condiciones de trabajo del docente pues no las consideran dignas ni consecuentes con las exigencias que se les imponen.

Algunos docentes del colegio estudiado cuestionan la centralidad de las competencias y los estándares (hacia donde está orientada la búsqueda de calidad) por dificultar que exista mayor creatividad y el manejo a los estudiantes de más bajo rendimiento:

- “- Nosotros trabajamos tres niveles de competencia que es el interpretar, el argumentar y proponer, ¿sí?
- Las mismas de todas las áreas, ¿sí? Trabajamos también a nivel de todos los estándares, pienso que eso nos margina mucho, porque no nos permite a veces salirnos de ahí, aunque nosotros lo hacemos, ¿sí?
- Pero nos margina mucho y esas son los tres niveles de competencia que trabajamos. Trabajamos sobre todo mucho los problemas, ¿sí? Que ellos interpreten la parte lúdica, la parte de lógica, ¿sí? Estamos trabajando la parte lógica a través de los proyectos también.
- Los estándares limitan. Pues igual están dados muy textuales, son muy textuales.
- Pero uno igual se puede salir de ahí, ¿sí? De todas maneras tenemos, si, tenemos que cumplir con ellos.
- Hay que cumplir con ellos, pero nos podemos salir de ahí, sí, como superarlos ¿sí?
- De todas maneras para los estándares, para los niños que tienen muy bajo rendimiento académico, es difícil manejarlos, ¿sí? Porque nos toca salirnos de ellos.
- Y trabajar de pronto con los estándares de primero, los estándares de preescolar, o eso, bueno, ¿sí?
- Pero uno se puede salir de ahí.
- Y los niños podrían llegar a tener estándares comparables con los de cualquier colegio privado. Claro, porque es que todos tienen las mismas capacidades. Todos los niños tienen las mismas capacidades, así vivan en un estrato uno, estrato lo que sea” (ID293).

La infraestructura⁵⁵ construida por el gobierno para el funcionamiento de estos colegios es de excelencia, poco frecuente en los estratos menos favorecidos de la población bogotana, en ese momento (1999-2002). Con capacidad para atender de 800 a 1200 estudiantes, estas instituciones educativas contaron con amplios espacios, buena iluminación y ventilación, dotación completa y ambientes diversos para el aprendizaje (aulas de clase, laboratorios, biblioteca, sala de música, ludotecas y escenarios deportivos), lo cual contrastaba igualmente con la pobreza de la zona y con las demás instituciones oficiales donde se encuentran ubicados⁵⁶. Según los docentes y los estudiantes del colegio estudiado:

“- Bueno, aquí usamos muchos recursos, está lo que son los laboratorios, afortunadamente tenemos muy buen material, este material hace que los estudiantes como que se interesen mucho más por lo que es la parte de ciencias naturales, a ellos les gusta mucho y especialmente cuando uno los lleva al laboratorio y les permite manipular todo el material que hay allá.
- A nivel de vídeos también tenemos muy buen material, carteleras.
- Tenemos dos laboratorios, uno de ciencias y uno de física”
(ID318).

“- El colegio parecía una cárcel, los patios con las paredes hasta arriba, uno no tiene vista para ningún lado y los salones eran muy feos, la forma de aprendizaje era fea, por eso a uno no le daban ganas de llegar allá a nada. Acá uno sí, se anima más a llegar y ya no es como una rutina, que todos los días cambia, hay algo nuevo”
(ID116).

El complemento a la disponibilidad de infraestructura es su uso. En muchas ocasiones éste se restringe por dificultades en la administración o por temores asociados al daño que ocasiona su uso o abuso. En este colegio y a juzgar por la forma como docentes y estudiantes se movilizan por el espacio, como éste se dispone, y como hablan de él, puede decirse que lo usan con la flexibilidad requerida para el trabajo escolar y sus necesidades. Ello, por supuesto facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, docentes y estudiantes afirman respectivamente:

“Bueno, como acá nos prestan los libros para llevarlos al salón, entonces en muchas ocasiones le digo: Nancy, me prestas de tales que voy para tal clase y les llevo los libros a los niños al salón. O

⁵⁵ Esta infraestructura se levantó en un área aproximada de 10.000 metros cuadrados y a un costo de 2.5 millones de dólares que contemplaban la adquisición del lote, la construcción y la dotación en 2002.

⁵⁶ Los estándares de calidad en la construcción y en la dotación buscan ofrecer condiciones que dignifiquen y eleven las expectativas de los niños y la comunidad y construir polos de desarrollo para ésta.

en ocasiones venimos, entonces, dependiendo de una actividad que se haya planteado específicamente, para la biblioteca, entonces ellos ya saben y vienen, le piden el favor a Nancy, o ellos mismos buscan. O sea, aquí nunca se les dice que no toquen los libros, no. Ellos pueden venir y buscar y yo les doy un tema determinado. Pueden entrar y sacar los libros..., sí. Entonces ellos los pueden utilizar, aunque no es fácil enseñarles a los niños, eso no es fácil, porque los niños aquí hasta la mamá les ha enseñado que si se puede robar ese libro que se lo lleve pa' su casa. Claro y ella va y lo vende, ¿no ve que son cinco mil pesos pa' la comida del otro día?. Entonces ¡hay que enseñarles que no!” (ID313).

“Bueno este colegio nos presta la biblioteca, cualquier tarea que nosotros tengamos podemos consultarla acá, nos prestan la sala de informática que es ahí donde podemos consultar con la enciclopedia y podemos hacer muchas tareas” (ID121).

Si bien el contrato de concesión no obliga al concesionario a transferir el modelo pedagógico de su colegio existe total confianza en su gestión y en el aprendizaje proporcionado por su experiencia en el campo educativo, en cuanto a capacidad de leer el contexto para poner a disposición una alternativa educativa “compensatoria” que no produzca resultados “deficientes”.

“Esto tiene la finalidad de dar libertad al concesionario para adaptar su saber tecnológico a las condiciones particulares de la población objetivo. Se trata de utilizar la capacidad del concesionario, su saber acumulado y no una tecnología específica. El concesionario puede utilizar los recursos de toda clase que tenga en otros establecimientos o de terceros que convengan en ello” (Corpoeducación, 2004:8).

Lo que se observa en la institución educativa es un proyecto pedagógico unificado, del cual todos hablan con el mismo lenguaje, coherente, trabajado con minucia y con capacidad de ser extendido a la comunidad. La condición favorable para que esta extensión se dé es la expectativa generada por el colegio en términos también de su capacidad de “distinción”, como diría Bourdieu (2003), dentro del contexto en que se encuentra. Esta condición favorable se hace presente en ciertas expresiones de los estudiantes en relación con el “afuera” de la institución, los que excluye y los que no incluye. Los estudiantes se sienten distintos a los que no estudian con ellos y sienten distinto el colegio del cual proceden. Veámoslo,

“-Sí, ellos dicen ¡uy! Bacano que yo estuviera con usted, con palabras textuales dicen eso, quisieran estar con nosotros, quisieran hacer todo lo que hacemos, tener todo, lo que hacemos.

Muchos de los que están con nosotros, de los que estudiaron con nosotros, ahora están en colegios de validación y los colegios de validación son demasiado “rectos”, van es a aprender

- sólo académico

- Entonces les falta mucho.

- De esos colegios yo no tengo como una idea de lo que son esos colegios, pero me parece que son como muy técnicos, como muy vagos, porque les enseñan de una forma a lo que van a enseñar, pero entonces no se preocupan porque el joven o la estudiante aprenda” (ID104).

- Era que en ese colegio donde yo estaba, allá se preocupaban porque usted pagara cumplido y porque: si quiere aprender, bien, y si no quiere aprender, también. Si quiere pegarse con esto, péguese con esto. Se preocupaban por eso no más. En cambio en este colegio se preocupan por lo que es uno. Porque si uno está mal, si uno está bien, se preocupan por la dificultad que uno tenga, entonces están siempre ahí apoyándolo y dando lo mejor” (ID96).

- “Al igual, de todas formas, la mayoría de colegios, pues por lo menos en los que he estado aquí en el sector, siempre se preocupan más que todo por la parte académica, más nunca, de pronto, por lo que nosotros sentimos, por nuestra personalidad o por lo que debemos aprender para después afrontar algo allá afuera. De todas formas, aquí en el colegio es como si fuera un mundo muy aparte de la sociedad en que nos encontramos, porque aquí siempre tenemos pues todas es un buen trato... Al igual, también vamos aprendiendo para después salir a afrontar esa sociedad que a la vez es muy dura” (ID97).

“Pues en cuanto, ellos hablan de que el colegio, de que hay muchos problemas en cuanto a pandillas y cosas así. Entonces aquí no se ve mucho, aquí no se ve, entonces a ellos les gustaría entrar al colegio que acá nos enseñan la autoestima, apreciarse, valorarse y que les inculcan mucho el respeto y la honestidad, entonces a ellos les gustaría entrar a este colegio, sería muy bueno. No han tenido la oportunidad, pero quisieran” (ID114).

“Por ejemplo lo de pandillas aquí se ve porque tienen como cierto tópico, como cierto perfil. Entonces los niños lo identifican y lo van aislando, lo van aislando y casualmente cuando nosotros llegamos acá, todos los que tenían ese perfil, se iban agrupando, entonces salían todos al patio y se veía un grupito aparte y uno decía: aquellos, algo hay por ahí. Con el tiempo uno se da cuenta que son niños que tienen las 24 horas del día en la calle, no tienen control

del papá ni la mamá. Entonces nosotros los remitimos al proyecto “un encuentro con mi corazón”. Allá se trata de vincular al padre de familia. Se le dice: mire, acompañemos al niño, hagámosle esto y uno se lo va ganando acá. Uno dice: vea, oiga, pero este ¿por qué trae tal cosa hoy? Oiga, ¿por qué no se arregla bien el pantalón? Oiga, ¿por qué no se manda peluquear?. Entonces uno, como nosotros nos sentamos al refrigerio con ellos, entonces: hoy lo invito, va, se sienta y oiga: ¿usted no cree que tal cosa?. Algunos como que van entendiendo, otros no. Por ahí ocurrió un caso, vio que el lugar como que no era para él.... “ (ID302).

“- El otro colegio era como un mundo aparte. Llegaban los niños y, muy bien: nos alegra que hayan llegado ya, que si desayunó, no desayunó, ya no es problema de nosotros. Entonces acá es todo lo contrario, porque aquí es ya como la mayoría, por no decir que todos manejamos como un sentido muy humanista frente a los niños, ¿ya?.

- Entonces evitemos de pronto que se vaya un niño a la calle, porque uno dice: arreglamos el conflicto aquí en el colegio, lo arreglamos. Se quitó el problema de disciplina, pero mandamos un conflicto afuera y de pronto es más grande fuera que dentro. Entonces, bueno miremos a ver cómo trabajamos con él. Tampoco es bueno, entonces hay que promoverlo, no, no, no. Si es necesario que él se quede y reinicie el año, se hace todo el proceso con el acudiente, con el mismo muchacho que mire, qué está ocurriendo. Es conveniente que usted sea promovido, ¿no? Pues no. ¡Ah bueno!, entonces quédese, reinicie el año, pero entonces ya sabe que también se queda con unas reglas ya. ¿Cuál es la regla? ¡Ah! Ya usted tiene que ser el mejor. Entonces, sí, aquí es como muy diferente. Acá constantemente como que el término no es el adecuado, ¿ya? Pero como que la situación lo obliga a que: oiga, usted tiene que estar al tanto de todo lo que ocurre o de lo contrario...” (ID306).

Como se venía exponiendo, la observación del proyecto educativo del colegio remite a juicios positivos. Sus cualidades hacen olvidar que los maestros no han participado en su construcción. Fueron capacitados en un proyecto corporativo⁵⁷ y poco a poco lo han ido apropiando. El lenguaje en que se expresan es compartido y puede decirse que el proyecto, en la práctica, está

⁵⁷ El colegio trabaja con 5 valores institucionales: un modelo organizacional de calidad total; liderazgo compartido; gestión integral (estratégica, humana, gerencia de procesos); indicadores de eficacia y eficiencia; y plan de mejora P-H-V-A, para el año siguiente (planear-hacer-verificar-actuar). Lo más importante del modelo es el ser humano. Se trabaja a través de 29 procesos y con ICONTEC se busca el aval de procesos y procedimientos de la institución.

construyéndose en forma permanente. Esta manera de asumir los docentes y los mismos estudiantes el proyecto educativo es importante para cumplir los objetivos que la institución se propone.

Dos características son atribuidas por la rectora, los docentes y los estudiantes al proyecto: su orientación académica y su orientación humana. Cada una de estas dimensiones configura sus propios proyectos y a los proyectos y las líneas expuestas se articula el trabajo, primero por niveles, segundo por áreas y tercero por cursos. Se encuentra en los documentos y en las exposiciones y relatos de los docentes la manera como ello se dispone intencionalmente para lograr los objetivos planteados.

En este sentido, cuentan con dos grandes proyectos a los que convergen todas las actividades de la institución educativa, las del aula y las de cada docente, así como las de proyección a la comunidad y las de apoyo de los padres de familia. El proyecto académico apunta al logro de las competencias básicas y el proyecto de desarrollo humano, se fundamenta en el desarrollo de competencias laborales a través de la creación de una “cultura empresarial” (ID266). De esta manera, “el estudiante no solamente aprende a trabajar sino a ser persona y cuando ya sea persona, ya con el énfasis, ellos aprendan a crear empresa” (ID227)⁵⁸.

Estos dos proyectos se trabajan desde maternal hasta grado 11° (ID8) porque la institución está articulada a la Secretaría de Integración Social, antiguamente DABS, en el marco de una oferta que procura ofrecer a la población las oportunidades de educación desde el inicio de la vida hasta culminar su secundaria. Si bien no todos los colegios en concesión cuentan con esta oferta integral, el Distrito Capital sí ha expresado su intención de coordinar y articular la educación a su cargo con los programas de desarrollo social y de educación inicial.

Los estudiantes expresan las dos grandes líneas o proyectos macro del colegio así:

“- El colegio ha dado muestras de que se preocupa por nuestra calidad humana y por nuestra calidad de aprendizaje, entonces es algo que no tiene porqué cambiarse, considero que el colegio está brindando algo muy bueno.

⁵⁸ Los docentes, a propósito afirman: “Ellos ya hacen yogurt, la parte de la industria” (ID227), “por medio del reciclaje, por medio de cárnicos” (ID260), lácteos (ID242), conservas, huerta, galpón de pollos (ID10). Para los estudiantes: “El colegio está brindando oportunidades para el mercado. - Sí, porque en laboral estamos creando empresas, desde ya, desde noveno, creando empresas y ¡sí!, también estamos creando empresas ya, para cuando ya tengamos un conocimiento laboral, de salir a trabajar hasta crear nuestras propias empresas, de crear nuestras cosas ¿sí? De dirigir, entonces...” (ID112).

- Entonces, el colegio nos ha ayudado mucho en lo que es el desarrollo intelectual y empresarial” (ID98).

Como ya se dijo, los dos grandes proyectos contienen a su interior diferentes proyectos, como se puede ver en la Tabla No.6, al final del caso. La articulación de los mismos procede con el apoyo de las siguientes estrategias o dispositivos escolares:

1. *El niño y el joven como centro de la vida escolar.* Todos los proyectos apuntan al desarrollo personal, académico y laboral del estudiante. Es una concepción que recorre a todos sus actores para quienes el desenvolvimiento social y la dimensión socio afectiva son muy importantes, junto con ofrecerle al estudiante calidad de aprendizajes para su buen desempeño posterior. Para ello disponen de diversas estrategias conducentes no sólo a que los directores de curso detecten aquellos niños que necesitan más apoyo y acompañamiento, bien sea en formación personal, problemas con su familia o situaciones del medio socio cultural, o en lo académico. Los proyectos permiten, así la ubicación de los niños de acuerdo con sus necesidades (ID221).

2. *El currículo y el plan de estudios* están organizados alrededor de los dos proyectos macro y cada asignatura de grado apunta a llenar de contenido un macro problema⁵⁹ que se articula entre grados y permite fusionar las formulaciones del PEI con las definiciones de las áreas -lineamientos curriculares y estándares- (ID287). Estos macroproblemas surgen de indagaciones a los estudiantes de cada curso y la de mayor frecuencia es la que da pistas para el punto de partida de esa formulación.

“Y los contenidos de todas las asignaturas van enfocados hacia ese macro problema, hacia ese énfasis, los niños relacionan todo. Cómo lo que ellos aprenden cada día les sirve para poder solucionar ese macro problema que tenemos. Si esos contenidos le sirven a él para poder transformar esa situación que se quiere lograr como una meta que ellos tienen, a final de año, ellos pueden

⁵⁹ Según los docentes: “- ...nosotros trabajamos con el macro problema, ¿sí? Que es el problema a resolver dentro de cada aula, de cada nivel. Entonces el niño tiene la oportunidad de trabajar sobre ese macro problema su parte empresarial, puede mostrar un producto que él pensó, que elaboró, que trabajó. - El macro es por grados. - Sí por grados, y se basa también en proyectos. – Es la pregunta, sería como un tópico generador, digamos, podía llamarse así porque es donde se genera como toda la parte tanto académica, como todo el desarrollo. - Igual nos toca tener en cuenta que cuando elaboramos los cuadros metodológicos, van ahí, o sea, al elaborar el cuadro metodológico, encontramos el punto de encuentro para el caso de noveno, por ejemplo... Y es como yo puedo a partir de lo que yo aprendo en forma integral, mejorar la capacidad laboral y con base en eso, enfocamos, colocamos un eje, de acuerdo a tal período, tenemos un eje, una persona, la sociedad o la familia, proyecto de vida y luego en la parte temática, todo tiene que ir unido, no puede estar desligado” (ID 268).

decir, sí me sirvió, sí aprendí, todo lo que me enseñaron me conducía a resolver esa situación (ID229).

Por ello se afirma que el plan de estudios se enmarca en un “currículo problémico”⁶⁰ que lleva a “buscar en el estudiante las necesidades prioritarias como ser humano, “en su entorno, para con su familia y para poder mejorar su comunidad educativa”. En esta forma el estudiante es también su mundo y ambos ingresan al aula: “siendo todo un mundo contemplado” (ID225). Los problemas así identificados se resuelven en términos teóricos y prácticos (ID226). Esta manera de comprender el trabajo escolar en torno a los problemas de la estudiante para responder con un aprendizaje significativo pretende abarcar todo el ámbito de la institución como unidad de enseñanza y de aprendizaje.

3. El monitoreo y la evaluación permanente se realizan con arreglo a un plan que surge a su vez de un proceso de evaluación sobre las realizaciones al final de un año. El monitoreo confronta los logros alcanzados con las metas establecidas. Por su parte, el colegio lleva a cabo evaluaciones que simulan las realizadas por el distrito en competencias básicas y ciudadanas. Hay conciencia de la obligación del concesionario de obtener buenos resultados en esas pruebas para mantener su concesión, dado que, resultados insatisfactorios en dos aplicaciones sucesivas se constituyen en causal de rompimiento del contrato. Ello explica el “ambiente” de evaluación que recorre la institución estudiada y la naturalidad con la que los actores escolares se refieren a ella y al empeño por mejorar los “desastrosos” resultados.

“De la evaluación externa realizada por Corpoeducación, Corporación Calidad e ICFES resultó bajo el nivel de competencias. La meta para este año es llegar al nivel 2 de competencia. En este momento se tiene el 53% de estudiantes en ese nivel y se espera llegar al final del año a 70%” (ID3).

“Entonces nos ha exigido buscar a todo momento estrategias, si eso no funciona, la institución está en un proceso de evaluación constante y la evaluación nos lleva a mirar como las cosas positivas como también las cosas en que estamos fallando” (ID256).

“Y en el área de matemáticas nosotros también realizamos un diagnóstico de los estudiantes partiendo que los niños que vienen

⁶⁰ El currículo problémico según un docente va más allá de los planteamientos teóricos que lo postulan: “En esa medida, yo personalmente siento que sí se está saliendo de esa teoría, que si yo hablo de un currículo problémico, pues no se simplemente sabérselo de memoria y ya, sino como realmente yo llego, planteo unos cuestionamientos a los estudiantes, ellos me mandan muchísima información y con eso yo planteo todo lo que voy a hacer en un período, todo lo que voy a hacer en un semestre, en cada área. Eso es realmente la aplicación de toda esa teoría grande” (ID267).

ya, como ya hay niños que estaban aquí, entonces miro con los maestros qué necesitan y de ahí parto y a los niños nuevos miro cómo están mediante un examen y de ahí partimos y miro, pues él me cuenta los intereses de los estudiantes. Constantemente estamos evaluando, midiendo eso mediante la evaluación y estamos haciendo dos evaluaciones en el año. En la parte de matemáticas implementamos este año unas olimpiadas lógico-matemáticas porque miramos que, a ver, cómo estaban nuestros niños en eso. Y pretendemos mejorar en este semestre que continúa porque nos salió un poco bajo en algunos, les falta como más lógica, pero estamos trabajando por eso, para mejorar el nivel, estamos dándole al nivel dos y tres de competencias básicas” (ID219).

“Esas evaluaciones, pues de alguna manera se formalizan en los planes operativos de cada uno de los proyectos o de las áreas. Al finalizar o semestralmente, también estamos haciendo la evaluación. Entonces como que todo eso lo formalizamos en ese plan y miramos nuestras metas, sí revaluamos la meta, sí revaluamos las estrategias, todo eso, evaluamos y hacemos un plan de mejora para el siguiente año” (ID223).

“De todas maneras nosotros tratamos aquí de familiarizar mucho al estudiante con ese tipo de pruebas (de competencias). Uno las lee y uno ve que las pruebas son complicadas, uno se tiene que sentar a leer y a pensar...., entonces tratamos de que para el estudiante como que no sea una herramienta que no ha visto. Nosotros las cogemos para hacer evaluaciones, para analizarlas, pero de hecho, los resultados, yo diría, que son desastrosos” (ID319).

“- En el plan operativo, si nuestra meta, por decir algo, es llegar a un 70% del objetivo que se quería lograr, definido al finalizar el año anterior, entonces ahoritica a mitad de año, ya se hace una evaluación, para ver cómo va esa meta, qué tengo, de pronto, que ir mejorando, para que al final del año, esa meta se logre.

- La evaluación es totalmente, constante.

- A mí eso me ha llamado muchísimo la atención de la institución, porque de pronto, pues, en un colegio tienen el PEI, pero no están pendientes cuáles son los enfoques, que aquí yo veo que desglosan totalmente el PEI y hay un seguimiento continuo a cada uno de los proyectos, evaluación continua de nuestro proyecto.

- Y un mirar qué se ha hecho, qué falta por hacer y está uno ahí metido en el juego. De pronto para las personas que no estamos acostumbradas es duro...

- Para planear y para evaluar se tiene un horario y un horario por

proyectos, es el momento en el cual uno mira qué fortalezas se llevan a cabo, qué debilidades y planear para mejorar en lo que estamos fallando y fuera de eso y ya cuando uno se compromete con su trabajo es llevarlo de pronto y si no alcanzó, hacerlo frente a los mismos estudiantes y frente a la misma comunidad.

- Para nosotros el año pasado fue algo nuevo la feria empresarial, cuando ...nosotros ya como que eso lo sentíamos, pero no sabíamos que era ese ciclo, como una lógica, Empiezo aquí y termino allá. Y fue para la feria y de ahí para acá se empezó a manejar ... Es que ese ciclo exige eso que es la evaluación, pero exige también el ajustar esa evaluación, mejorarla.

- Y es una pérdida de miedo a la evaluación, sí. Se acostumbra uno y ya es como un instrumento más de mejora y ya, no hay esa idea de responder uno para la evaluación, sino uno como más fresco.

- No, desde la propia rectora, nos hace ver que esa evaluación no es: bueno, si no cumplió la meta, consiga colegio, no, para nada. Sino, bueno no se cumplió la meta, ¿qué vamos a hacer el otro año? Qué vamos a mejorar? ¿Qué vamos a ajustar precisamente para eso? Entonces, en esa medida si ya uno ve que no, no voy prevenida ante una evaluación y no voy a que me digan: oiga, pero es que usted no hizo tal actividad y era para tal fecha. No, se busca es por qué no se hizo, si se puede ajustar y tiene soluciones se hace, si no, pues miremos a ver cómo podemos o qué se puede hacer para mejorar lo que no se hizo o para hacerlo” (ID269).

“... nosotros constantemente estamos como valorando, evaluando al niño, para ver avances, sus procesos, sus capacidades y de acuerdo a eso estamos haciendo tareas. En los trabajos, tenemos en cuenta los preconceptos que traen, si traen algo de afuera, ¿qué traen? Como un diagnóstico que se hace permanente (ID217).

“Y anualmente, semestralmente, les estamos haciendo un examen, pruebas de niveles de competencia y eso lo tenemos en estadísticas para cada una de las áreas, entonces sabemos más o menos cómo van ellos. Que van bajitos, por ejemplo en el nivel 1, nosotros lo trabajamos mucho en el primer año, todo lo que se refiere a identificación, análisis y en estos momentos estamos, creo, ya llegando a la meta del segundo nivel de competencia” (ID218).

Así, además de lo dicho, el seguimiento permanente al estudiante intenta evitar el rezago escolar por atraso o pérdida de materias. Cada bimestre los profesores están atentos a los estudiantes que obtuvieron bajos resultados y en

una reunión de área se formulan estrategias conjuntas para que mejoren su desempeño (ID220).

4. Estrategias diversas -didácticas e institucionales- convergen a hacer posible la articulación de los proyectos:

- La guía que los profesores elaboran para cada nivel y curso (preescolar, primero, segundo y demás), es un apoyo didáctico fundamental para el trabajo de aula. Todas las guías están hechas con base en los mismos parámetros, para permitir la convergencia de todos los docentes a la solución del macro problema y para hacer visibles los puntos de encuentro entre áreas, asignaturas y cursos. Las guías contienen no solamente los desempeños esperados de los estudiantes sino, inclusive, las preguntas que pueden conducir a que los estudiantes los logren (ID312).

- La investigación en el aula también toma lugar y la institución, a través de los proyectos de sus maestros ha hecho visible el colegio en el medio. Estas experiencias no sólo son posibilitadas por el colegio sino que se busca que los aprendizajes obtenidos en su desarrollo se diseminen en todas las áreas y campos disciplinares de la institución. Por ello el trabajo de aula se ha visto enriquecido con estrategias que de la investigación se derivan a la enseñanza y la didáctica, como por ejemplo mapas conceptuales, consulta de documentos y archivos (ID36), diario de campo⁶¹ (ID282), bajar textos de Internet (ID279). A su vez, las áreas formulan los proyectos que circulan en el aula de clase.

- Conocimiento del estudiante: cada trabajo y actividad se presenta como una oportunidad para el seguimiento “de lo que hace el estudiante, tanto individual como grupal”. De esta manera, logran ver sus debilidades y fortalezas para generar estrategias adecuadas a cada uno, en los diferentes proyectos. Así mismo, el enfoque de los proyectos se va ajustando a “ciertas situaciones específicas del niño” (ID234).

- Confianza en el estudiante y relación maestro-alumno horizontal: aunque siempre es una relación asimétrica, tanto estudiantes como docentes consideran fundamental la confianza entre ellos. Esta condición genera en el profesor apertura a las preguntas del estudiante en clase y permite orientar su actividad de manera intencional para “llegarle a los niños”, enseñarles de manera sencilla:

“- Que ellos se compenetren con uno y que uno aprenda con ellos y que ellos aprendan con uno.
- Que no sea la profesora allá parada explicándoles un tema y ellos allá asustados”.

⁶¹ “Es un instrumento en el cual vamos sistematizando cada una de las vivencias tomadas dentro del aula. Esto, pues, se retoma cuando uno va a hacer la planeación” (ID252).

- Es como compartir con ellos, es como sentarse con ellos ahí, explicarles lo que no entiendan, si no entienden volverles a explicar, si no me entienden a mi entonces hacemos grupos de trabajo y permitir que ellos participen, ¿sí?” (ID290).

“- Por ejemplo, cuando no entendemos, nos vuelven a explicar hasta que entendamos bien.

- Didáctico. Con actividades, nos hacen hacer obras de teatro, que hacer una lotería para entender las cosas.

- Y algunas veces hacen juegos para que nosotros aprendamos mejor.

- También en casi todas las clases, la profesora explica, entonces la profesora pregunta, entonces ella pregunta: levanten la mano los que entendieron, los que no entendieron ella vuelve a explicar hasta que entendamos y el profe nos pregunta para hacer una pequeña evaluación.

- Lo que pasa es que nosotros nos sentimos seguros porque ya nos han explicado” (ID122).

Al parecer la participación en clase es la clave del maestro para que los estudiantes expliquen y digan qué entendieron (ID291). Además, “uno les delega funciones, de pronto les da actividades para que trabajen más, otras cosas diferentes, o de pronto les delega la función de ser un líder y que trabaje con el grupo de los niños que están más colgaditos” (ID292).

Así mismo, sobresale la concepción de relación docente-alumno, por cuanto los docentes la consideran un vínculo de amistad y de afecto, que contribuye a que el estudiante sea mejor y obtenga los logros que se propone.

“Yo veo que aquí hay un grupo de maestros que siempre están comprometidos, que se han hecho muy amigos de los estudiantes, tanto en primaria como en bachillerato, entonces pues ese apego entre estudiante y formador, pues ha sido importante también, porque pues más que un formador - maestro, nos hemos vuelto pues amigos de los estudiantes para ayudarles” (ID255).

“O, si aquí hay niños con situaciones, entonces es más que todo eso, quererlos, estar con ellos para que se motiven cuando, pues es increíble lo que hace el amor, de verdad que sí. Cuando uno los quiere y les dice... ese niño que es terrible, que pega, que da patadas. Venga siéntese aquí. ¿Qué le pasa? ¿A usted le gusta que le peguen, que lo traten mal? ¡dígame! ¿que lo regañen a toda hora? ¿Qué le pasa? Siéntese aquí y ya, como poco a poco, va bajando, va bajando. A mí me funciona mucho con los niños agresivos esto, sobre todo cuando son supremamente agresivos

que le pegan a todo el mundo, a las niñas, a los niños, no les importa dónde les peguen o cómo los regañen” (ID317).

- Trabajo en equipo: este trabajo implica, por un lado, reuniones de áreas y de proyectos, para planear las actividades que se van a realizar y las estrategias a implementar así como evaluar lo que se está haciendo, cómo, el beneficio o utilidad que reporta y su posibilidad de continuidad (ID259). De otra parte, al final de cada año, cada docente presenta un informe sobre los logros de sus estudiantes de forma que se logra un empalme con el docente que va a tener el curso en el siguiente año. Además, los docentes expresan que permanecen en constante comunicación (ID222). También, generan estrategias para ayudarse mutuamente, intercambian formas de trabajo, buscan ayudar a determinados niños y padres (ID235). Por su parte, promueven el trabajo de los estudiantes en equipo, de tal forma que los más adelantados les colaboran a los demás del grupo. “Cómo ayudamos al otro cuando yo soy muy bueno para algo y el otro no” (ID314).

“O sea, yo soy nueva en la institución, empecé este año, pero yo estoy muy contenta por un lado y por el otro lado, hay muchas cosas que uno está aprendiendo con los compañeros, en su trabajo en equipo. La ayuda que uno recibe de los compañeros cuando tiene alguna dificultad: mira, esto es así, no se qué, el espacio que da la institución para el trabajo de proyectos para valorar, para evaluar, para mirar qué ajustes se necesitan, me parece super importante y la verdad es que yo sí veo un trabajo bien fundamentado hacia lo que es esta formación en valores, la formación a nivel comunidad” (ID263).

“Aquí uno tiene que trabajar en grupo como sea, tiene que uno llegar y adaptarse, de pronto esa es una cosa también que a mi me ha llamado la atención del colegio. Porque uno generalmente en los colegios, pues sí, tiene sus grupos y comparte, pero no es tanto como aquí, aquí es trabajo en equipo a toda hora, con áreas, con reunión de proyectos, reunión de tal cosa. Y donde yo necesariamente tengo que sentarme, dialogar, buscar estrategias, buscar todo con mi compañero y hay un consenso y eso me parece enriquecedor” (ID272).

Finalmente, el trabajo en equipo se potencia a nivel institucional pues los docentes se agrupan en torno a aspectos del PEI. El grupo encargado del horizonte institucional le proporciona al resto de compañeros las estrategias para orientar su trabajo específico en torno al horizonte institucional. De la misma manera, la coordinación de convivencia apoya lo relacionado con la asistencia de los estudiantes, pues no solamente implica saber que no llegó a clase sino hacer concientes a los padres de familia de la importancia de mandar a sus hijos al

colegio y generar compromisos para que no falten a clase. Además, atraer a otros muchachos e interesar a la comunidad en torno al colegio (ID252).

“El control diario de la asistencia de los estudiantes, llamados de listas, comunicaciones telefónicas con acudientes, visitas domiciliarias, citación de padres y firmas de compromisos, son algunos de los mecanismos que se implementan con el fin de hacer un seguimiento a sus estudiantes. Gracias a ellos, es posible identificar aquellas situaciones que pueden poner en riesgo el bienestar del niño y su continuidad en la institución” (Peña, 2005:158).

5. La figura de “apadrinamiento” define la forma en que los docentes acompañan a los estudiantes en lo académico y emocional. Cada uno apadrina dos o tres estudiantes que el director de curso ha seleccionado porque tiene una problemática o presenta alguna dificultad personal o familiar. Con esta guía y orientación se aspira a ayudarlo a salir adelante, subirle la autoestima y procurar su buen rendimiento (ID280). Los docentes hablan de la “pedagogía del acompañamiento” (ID278), orientada a “los que más lo necesitan”.

6. El compromiso del maestro y las exigencias que se impone con el fin de pasar de la obligación a “querer ser bueno”, a crecer en lo profesional y en lo personal.

“Yo creo que el colegio aquí nos ha exigido muchísimo compromiso y lo hemos aceptado no ya como una obligación, sino como un querer ser, ese compromiso de bueno: yo recibí una capacitación, pero qué voy a aplicar? Yo creo que en esa parte por lo menos, yo acá cuando llegaron y nos capacitaron en resolución de conflictos. Yo decía: ¡ah! No, pues rico y uno aprende para uno y hasta ahí. Pero cuando dice: bueno, ahora revierta todo ese conocimiento en los niños, incentívelos a que a través del diálogo, a través de herramientas eficientes, se pueden resolver los conflictos de una manera pacífica, ya ahí, es cuando uno necesita tener compromiso, tener creatividad y trabajar en grupo. Como docente si es fundamental también el trabajo en grupo” (ID262).

“- Entonces es como esa gana de cada vez ser mejor y crecer en lo personal y en lo profesional. Si yo veo que mi grupo necesita esto, yo busco las estrategias dentro o fuera de la institución. O sea, con apoyo mismo de la institución o trato de buscarlas en capacitaciones, entonces si nos ha movido como bastante.

- A veces lo vemos, o sea, lo sentimos como una obligación, sí, porque hay momentos en los cuales uno ve una problemática y dice: bueno, ¿yo qué hago acá? Entonces, bueno, hay que buscar

estrategias, entonces viene la cuestión. Hemos hecho, nos han capacitado en estrategias, los que hemos tenido oportunidad de trabajar en otros colegios y demás, podemos tener puntos de referencia frente a esa forma de aplicar, ¿sí? Aquí hay algo que es importante y es que el muchacho permite que se le aplique la estrategia, no es reacio, como en otros lados. Entonces, lo bueno está en eso, en que uno puede con ellos y ser más, tirando hacia lo didáctico, ¿no? ..., son cosas que uno en la vida no se imaginaba que lo iba a hacer” (ID256).

“Vea, yo aquí, o sea, cuando yo llegué, o sea, en otros trabajos es a veces como muy solo, sí? Como muy independiente, cuando yo llegué acá, yo veía que por lo menos: la profesora de castellano de bachillerato, por lo menos ella siempre anda con sus bolsillos llenos de dulces, comida, entonces ella siempre ve a un niño triste y le da el dulce, le da a uno el dulcecito, entonces aprende uno como ese compartir, como esa solidaridad. Que si de pronto un niño llegó sin zapatos o sin medias, entonces pues miramos a ver cómo le colaboramos ahí para de pronto comprarle los zapatos o las medias o miramos cómo solucionar esos problemas. O sea, es esa parte como que lo une a uno, o sea, involucrarse en los problemas de los demás, para ayudarles” (ID273).

Lo anterior revela cómo las condiciones de pobreza de los estudiantes convocan a los maestros más allá de su competencia escolar y profesional y cómo la ayuda nutricional, de por sí valiosa, no es suficiente para las necesidades que vive la población. Las preguntas para la escuela en estas situaciones van más allá de lo académico y formativo para lo que se supone está erigida.

“Uno de los problemas que se identificaron apenas llegamos aquí al colegio es como la violencia a nuestro alrededor, ellos ya han entendido que pues, a ver, si estamos involucrados dentro de ese contexto, eso no implica que tenemos que ser como ellos, sino que tenemos que estar llamados a cambiar el medio donde nos estamos desarrollando, como cada uno de ellos tiene que ser un eje transformador dentro de la familia y cuando se entregan acá los boletines, por lo general no es: tenga el boletín, su niño va bien, hasta luego, sino que se ha elaborado como un taller...” (ID298).

“Hay una parte importante que no la hemos tocado acá y es la parte de nutrición. La parte de nutrición pues también estamos en igualdad de condiciones, no solamente los estudiantes, sino también nosotros los formadores, porque aquí todos comemos igual, lo mismo, no hay diferencia para ninguno y es una parte muy

importante, además de cumplir con el objetivo nutricional también es de formación“ (ID286).

En cuanto a los resultados que hace visible, hasta el momento, este esquema de colegios, puede afirmarse que la literatura encontrada reporta avances⁶² en los resultados de aprendizaje de los estudiantes de 5º y 9º grados y de 3º y 7º, medidos por las pruebas censales periódicas aplicadas en el país y en Bogotá desde 1998, al cabo de tres años de funcionamiento de los mismos (Peña, 2005). Para Corpoeducación el esquema de colegios en concesión ha sido exitoso “en términos del desarrollo académico y social de los alumnos, de su impacto en la comunidad aledaña y en la seriedad administrativa con que se ha asumido el compromiso por parte de los concesionarios y las instituciones” (Corpoeducación, 2004:81). Por su parte, Fedesarrollo (2006:5) señala: “En cuanto a los resultados de los colegios en concesión, se evidenció un incremento significativo entre las evaluaciones de 2000 y 2002, pasando de un promedio de 158.9% a 206.9%”. Pero, continúa,

“La primera conclusión, y la más importante, es que hay evidencia de que los estudiantes de los colegios de concesión han tenido un desempeño inferior que el de sus pares en colegios públicos en el examen Icfes (prueba total, lenguaje y matemáticas). Estos resultados son confiables, pues el grupo de comparación es bastante similar al de tratamiento, es decir, lo constituye individuos de edad, sexo y estrato similar”.

Sarmiento (2006:156) relativiza los anteriores resultados al recordar en las conclusiones de su estudio “que los colegios en concesión llevan dentro del ecosistema menos de tres años –al momento de la evaluación-, y resultados en calidad –ICFES y PCB- son resultados de mediano y largo plazo, por ende, la lectura de esos resultados puede ser evidencia de que la evaluación en esta área es prematura”.

En eficiencia interna (Sarmiento, 2006:155) reporta que no existen diferencias significativas entre estos colegios y los oficiales, ambos mejoran

⁶² “ - En conjunto, todos los colegios en concesión mejoraron sus resultados (29% en matemáticas, y 8% en lenguaje). Aunque el incremento se dio en el conjunto de centros educativos en la ciudad, fue mucho más rápido en las concesiones, cuya calificación de línea de base en el 2000 era inferior.

- Los avances son sobresalientes en primaria, donde los puntajes aumentaron en un 58% en matemáticas, y 25% en lenguaje.

- No obstante, los resultados de secundaria son preocupantes. Ninguno de los colegios alcanzó su propia meta de mejoramiento y, en algunos casos, se observan desmejoras.

- Los resultados son significativos si se tiene en cuenta que la totalidad de los estudiantes de estos centros educativos, provienen de los niveles socioeconómicos más bajos. Su explicación puede buscarse principalmente en las características de la gestión de los centros” (Peña, 2005:159).

“notablemente en términos de repetición, aprobación y deserción”, “no hay evidencia para pensar que la eficiencia interna sea mejor en los planteles de concesión” y “los crecimientos –velocidades de mejora- no permiten esperar que con las estrategias actuales y previsibles los colegios en concesión obtengan mejores resultados en eficiencia interna, a futuro, que los colegios de administración oficial”.

No obstante, tanto Sarmiento (2006) como Fedesarrollo (2006) recomiendan el esquema de colegios en concesión pues consideran que el mecanismo está bien posicionado y que los buenos resultados pueden tardar en producirse.

“Así mismo, los positivos resultados de las primeras evaluaciones de los colegios en concesión en Bogotá llaman la atención sobre la necesidad de evaluar la posibilidad de contemplarlos como una alternativa de educación de calidad para los más pobres. Resultaría conveniente conocer los ajustes que propone la administración para este tipo de colegios” (Fedesarrollo, 2006:11).

Para los maestros de la institución ha disminuido la deserción escolar. Según lo expresan, “ha bajado muchísimo” debido a que al haber apropiación de la institución, por parte de los estudiantes y la familia, la población estudiantil se mantiene, así las familias hayan tenido que irse a vivir a otro barrio, hecho frecuente en estas poblaciones (ID253).

A su vez, es importante tener en cuenta lo que ha significado el colegio para los estudiantes y los docentes. Sobresale, en esta perspectiva, la generación de nuevas y altas expectativas relacionadas con “un mejor futuro y una mejor calidad de vida” (ID99). “La meta del colegio es ubicar el 70% de los estudiantes en una carrera de pregrado o en un trabajo”. Para ello considera que:

“El papel primario de la institución en este sentido es brindarles la información de las oportunidades de estudio que existen, dado que no es viable el acceso al periódico o a Internet. Aquí la rectora comenta que hay más o menos seis egresados que están ubicados en universidades como Los Andes, Javeriana, El Rosario, Nacional que son testimonio, y con quienes se trabaja bastante la elevación de la autoestima, con el fin de compensar las presiones sociales que encuentran a su ingreso a este tipo de universidades. También se lucha por un cambio de mentalidad en las familias para la aceptación de estas oportunidades. También se realiza un seguimiento a egresados” (ID5).

“- Pues fíjate que eso, incluso va hasta en contra de los papás.
- Pero, de acuerdo en que la niña o el niño uno les aconseje cuando están en once, ustedes van a la Universidad, ustedes

tienen que ir a la Universidad. Los padres no quieren, ellos quieren que trabajen, para generar ingresos.

- ...Entonces es muy difícil este contexto.

- Pero, pero es dialogar con ellos y crearles como esa conciencia, como esa cultura que se ha ido creando y que va con los estudiantes y ya es muy agradable escuchar al niño, pero ya con su proyecto de vida. De pronto ... seguir impulsando a nuestro alumno a esto, que uno tiene que lograr metas y tiene que... yo tengo que aspirar a ser presidente para lograr ser un abogado y lo podemos lograr porque si otras personas han podido, yo también puedo. Entonces siempre impulsarlo a eso" (ID237).

"- Un foro de Universidades.

- Entonces nos visitaron, habían invitado a 25, 30 Universidades y trajeron bastante material y les informaban, toda esta cuestión. Nosotros fuimos a la Universidad de Monserrate, el SENA, o sea, al chico como que se le dieron muchas opciones de que sí podía estudiar.

- Entonces, el chico, o sea, cada chico salió con un *mamotreto* así de información y eso hace que el muchacho sienta la necesidad que yo debo estar ahí, definitivamente, debo de estar

- Que lo vea posible

- Que no lo vea tan lejos

- Y el año pasado terminaron once y en su gran mayoría, yo me atrevería a decir que casi un 80% de la gente que salió de los onces está estudiando. Ya tenemos gente en la Universidad, tenemos gente en la Distrital, en la Pedagógica y en la cómo se llama esta ¿Republicana?" (ID244).

"- ...yo desde que empezó el colegio y aquí tratan muy bien a la gente y o sea, le abren las puertas a uno en muchos campos. Entonces, me gusta mucho por eso, porque mejora mi calidad de vida, ya salgo y entonces miro como una puerta más abierta.

- No, pues acá en el colegio nos están brindando una especie de taller, esto nos puede ayudar mucho en la vida porque uno se puede especializar en lo que nos han enseñado acá y es algo que algo que uno ve que....harto y que acá no sólo eso... sino también en varias cosas, en el deporte lo muestran a uno, en teatro, en música. Hay muchas capacidades acá en el colegio que se abren" (ID95).

A su vez, para los docentes no tiene duda que el principal aporte del colegio en concesión a la equidad consiste en:

“... dar oportunidades, en términos de elevar la calidad de los más pobres, en términos de conocerlos más para que el conocimiento realmente sirva y los empodere y sirva para algo, ¿sí?”

- A ver, yo voy a mirar el área caso filosofía y caso laboral. Algo que, yo llegué aquí y me encontré es que a ellos no les gustaba pensar. O sea, cuando ellos empiezan a leer libros y tienen que sustentarlos, tienen que darme lo que ellos piensan, es lo que yo más les exijo, es que yo quiero que usted me produzca, yo no saco nada con que usted coja un libro y me lo “fusile” y me lo pase y me lo entregue.... ¿Qué entendió?, así sea algo malo, o sea, malo en el sentido de que no es acorde con los demás, pero cada uno tiene derecho a hacer lo que cada uno piensa, es una forma de cómo que, bueno, tengo oportunidad de hablar, de pensar y hacer las cosas como yo creo. Pero más que eso, en lo laboral y es la oportunidad que ellos tienen de ver que pueden ser alguien en la vida y que ellos mismos pueden ser sus propios empresarios, que es algo que, pues, hemos querido quitarles de la cabeza, eso de ser empleado, porque el sueño de cada muchacho es graduarse de once. ¿Usted qué va a hacer? No, yo buscar trabajo, sí pero siempre es ser empleado, o sea, en un momento piensan que ellos mismos, desde acá del colegio ellos pueden ya ir formando su micro empresa y cuando se gradúen ya salir... a montar una cuestión de hamburguesas y demás y ser sus propios jefes. Ellos no habían visto eso desde ese punto de vista. Ahora sí” (ID274).

Para los estudiantes el desarrollo humano y académico se hace visible a través de una autoestima más elevada, de una convivencia pacífica, del afecto, del conocimiento que circula:

“A mí me aporta mucho el desarrollo humano, es muy importante en un colegio que me brinda muchas cosas, yo no me valoraba a sí mismo antes, no concebía que yo era tan valioso. Cuando llegué a esta institución, pues me fomentó ese desarrollo humano, me enriqueció con sus aportes, con sus ideas, con su desarrollo, a que yo era una persona muy importante, a partir del trabajo y de la convivencia entre nosotros mismos” (ID107).

“- Pues a mí personalmente [me aporta] la cultura del buen trato, la convivencia armónica y, pues que, a raíz de eso también nos sirve para la formación laboral. Eso me parece importante para mí.

- Aquí nos enseñan a valorarnos cómo somos y los otros colegios nada más van, dictan la clase y ya no más, y ahí pararon, en cambio aquí, nos enseñan son los valores.

- Y a mostrarnos el mundo de afuera” (ID108).

“- Porque este colegio nos brinda un montón de cosas que son muy necesarias para nosotros, nos brinda un estudio muy bueno, nos brinda almuerzo, desayuno, cosa que

- En el colegio anterior, a mí me tocaba pagar para que me dieran mi almuerzo, o me tocaba llevarlo. Acá únicamente entramos y con el carné, nos dan nuestro almuerzo sin pagar nada, nos dan almuerzo Para trabajar en grupos, también nos llevan a paseos, nos llevan a los niños de primaria, nos llevan a un centro comercial, allá les dan maletas, les dan muchas cosas, y pues a mí me encanta mucho estar en este colegio, disfruto mucho porque es muy grande, los profesores son muy buenos y también nos comprenden mucho” (ID120).

“Bueno principalmente a mí me gusta estar en este colegio porque acá nos enseñan muy bien, nos dan afecto y nos hacen sentir muy importantes aquí, cosa que no hacen en muchos colegios y acá sí lo hacen. Nos brindan amor, respeto, nos brindan una educación ejemplar y los profesores son muy amables con nosotros y nos explican” (ID121).

“Y ayuda también que los padres que no tienen plata para darles a los niños la comida, pues acá en el colegio se les brinda” (ID126).

“- A mí me gusta las zonas verdes.

- Los almuerzos que nos dan” (ID127).

“Porque acá nos educan, nos tratan bien, no nos dejan pegar” (ID196).

Para finalizar es importante señalar que en el Distrito Capital esta modalidad de colegios se desincentivó a partir de la administración del alcalde Garzón⁶³ (2004-2007). Dentro de las políticas educativas de este alcalde se dedicó recursos a la inversión en mejoramiento de la planta física de los colegios públicos distritales y a la construcción de nuevos colegios para ser administrados por el gobierno distrital. Así lo expresa Rodríguez (2004) secretario de educación desde ese momento hasta hoy:

“En el presupuesto del 2004, aprobado por la anterior administración no figura un solo peso para la construcción de

⁶³ Esta política buscaba construir 51 colegios en los barrios considerados prioritarios para la política de desmarginalización de la Alcaldía Mayor de Bogotá, de acuerdo con la demanda educativa, la disponibilidad de servicios públicos, las condiciones de acceso y la capacidad de atención al mayor número posible de niños. Se aspiraba a cubrir 45 mil alumnos lo que representaría cerca del 5% de la oferta pública de Bogotá.

nuevos colegios”, las “administraciones no dejaron con qué hacerlos y la ciudad no dispone hoy de los cuantiosos recursos necesarios para continuar con esta modalidad de solución al problema de la cobertura de los sectores mas desfavorecidos de la ciudad,”. Además afirma que: “los 25 colegios en concesión son un patrimonio de la educación distrital”, “que no vamos a acabar, todo lo contrario, vamos a aprovecharlos e integrarlos al sistema educativo del distrito, ya que actualmente se mantienen aislados y es mucho lo que ellos pueden aportar como experiencia a la educación de la ciudad. La inversión pública realizada en estos colegios es de 280.000 millones, una cifra que nos obliga a velar por su funcionamiento y que cumplan con una educación de excelencia, pues con tal fin fueron creados” (Rodríguez, 2004:s.p.).

Sin embargo, los colegios en concesión hacen parte de la complejidad de instituciones educativas con las que cuenta Bogotá y el país y en cuanto esquema que sigue directrices de política es defendido y criticado desde distintos puntos de vista. Como ha podido hacerse visible en el caso estudiado, allí hay una apuesta de docentes y directivos por la educación de los estudiantes, que marcha en respuesta a las demandas y exigencias de las políticas educativas distritales, como por ejemplo la mirada restrictiva de la calidad a través de pruebas de competencias y de los valores y apuestas corporativas, pero que también encuentra en ello una limitante para la creatividad y el desarrollo de alternativas para la población atendida.

En conclusión, los colegios en concesión materializan una política distrital que con continuidad, desde 1998 hasta el 2004, ha estado enfocada principalmente a los niños y jóvenes de estratos 1 y 2. Sin embargo, la última evaluación de Fedesarrollo de los programas sociales de la alcaldía, señala que Bogotá “requiere un avance más rápido hacia la universalidad. Es conveniente explorar las razones por las cuales no se obtienen más rápidos progresos, no obstante los esfuerzos de las pasadas administraciones” (Fedesarrollo, 2006:2). Al parecer, argumenta, la causa es económica. En términos de cobertura, por ejemplo, “Mientras que durante diez años los estratos más bajos de la población solo han aumentado dos puntos su indicador de cobertura, pasando de 66% a 68% aproximadamente, los estratos más altos lo han hecho en cerca de seis puntos” (Fedesarrollo, 2006:2).

Es posible atribuir la desigualdad y la inequidad existente, y a la que se enfrenta el sistema educativo, a una deuda histórica con los estratos más bajos de la población que ingresan a un sistema escolar altamente segmentado que no contribuye a la movilidad social ni a la reducción de las diferencias de ingreso.

El acceso de los estudiantes a una educación de calidad, así como el rendimiento de los estudiantes, están asociados fuertemente al origen social de

las familias y a sus oportunidades de escolarización, diferenciales de ingreso según niveles educativos alcanzados y participación laboral, entre otros. Buena parte de los problemas de bajo rendimiento, atraso, deserción temprana y dificultad de inserción futura en la sociedad tienen que ver con esta condición ya descrita ampliamente por Bourdieu (1969, 1998). Los docentes lo reconocen de la siguiente manera:

“Bueno, yo diría que básicamente desde el año 2000 se buscó realizar un diagnóstico sobre las necesidades básicas de la población. Dentro de eso, se encontró que las necesidades pues básicamente se centran en lo que es el desempleo, porque en esta zona se puede ver que existen muchísimas personas que son desplazadas. También se encontró que la violencia intrafamiliar, pues, es un problema gravísimo y dentro de esas problemáticas, también se encontró aparte de lo que es la parte social, lo que es la parte académica. Cuando se les hizo una encuesta o una evaluación, acerca diríamos de competencias básicas, pues los resultados no fueron los mejores. Eso digamos que en la parte social, lo que es desempleo y violencia intrafamiliar y que no había como tal una institución que cubriera el número de niños que hay en este sector, entonces pues digamos que eso fue lo primero que se encontró en esta población” (ID248).

“Sí, si de pronto si hablamos de punto de referencia por decir, en cuanto a violencia intrafamiliar, de pronto si, aquí se ve un poco más marcada, aquí es bastante, de pronto los niños son maltratados, pues de pronto por condiciones económicas, los papás poco manejo como de diálogo con ellos y no más como hacia el castigo físico. Se ve la diferencia también en la parte del hacinamiento. O sea, aquí muchos de los hogares viven en una habitación, donde 8-10 personas fácilmente están ahí, mientras que si vamos de pronto a otros contextos y a otras instituciones, ese tipo de cosas pues son como menos notarias que acá” (ID249).

De otra parte, una fuerte crítica a los colegios en concesión proviene por la vía de su gestión privada. Se considera que cualquiera sea la procedencia de los recursos, un colegio administrado en forma privada es privado. Por esta vía, no avanza la construcción de un proyecto público de nación y se atiende, en el mismo sector oficial, en forma discriminada, a los individuos y grupos más desaventajados de la sociedad.

Por último, interesa preguntarse si la ubicación de los más pobres, juntos en las mismas instituciones, es una estrategia que colabora con la equidad y qué podría postularse como política en este sentido.

Tabla 6. Proyectos identificados en el colegio en concesión

A nivel macro	Tipos de proyectos	Descripción
PEI (ID240)	Abarca todo lo que se hace en la institución	Contiene dos ejes directores: formación personal o humana y formación académica y profesional. Ambas recorren la formación desde grado cero hasta 11º, de tal manera que cada curso desarrolla un énfasis de acuerdo con sus áreas y asignaturas.
Desarrollo humano (ID15)	Vigías de la energía (ID124-6)	Fomento de la cultura del ahorro de luz. Brigadas de niños pendientes del consumo de energía para no gastarla cuando no es necesario y fomentar que no se dejen prendidas en las aulas.
	Prevención de desastres (ID125-124)	Simulacros frente a posibles desastres. Según los estudiantes: no salir corriendo, no tumbar a los demás y ayudar a heridos y calmar a los demás. No gritar, ni fomentar el pánico. Salir cuando hay mucho humo (ID124)
	Resolución de conflictos	Mesas de mediación (ID276). Según un docente es para la equidad: se trabaja valores (respeto, autoestima, tolerancia), para que los estudiantes los proyecten en su familia. El diálogo con los niños fomenta la cultura de convivencia que ayuda a resolver conflictos. Según la rectora está a cargo de una exalumna capacitada por una ONG en el tema. Los profesores asisten a capacitaciones que socializan con sus pares (ID12). Para los estudiantes, la mesa de mediación la maneja un comité, donde está la representante del curso y un profesor “para arreglar problemas, desde que se puedan manejar”. “Los problemas se solucionan por cursos, con el director de grupo, si se puede. No es ir a arreglar las cosas y dejarlas claras para que no hayan más inconvenientes. El compromiso es arreglar el problema” (ID115).
	Proyecto de vida (ID118-106)	Para los estudiantes trata de lo “que queremos hacer cuando grandes”, tener el conocimiento al salir de once de lo que quieren hacer con la vida. “No a vagabundear, ni a hacer cosas malas, ¿no?, sino a mejorar el país, a ser una persona de bien” (ID118). “...le enseñan a uno a planear un proyecto de vida... por pasos” (ID106). Para los docentes es “enfocar todos esos contenidos hacía forjar en ellos un proyecto de vida”, aprender que “si su maestro lo acompaña, le pregunta no sólo: cómo le fue hoy, sino cómo está hoy”. “Lo acompaña, se preocupa por él, y el niño aprende a querer a su maestro y el niño aprende con una persona que lo quiere, que ve que se interesa por él” (ID240).
	Buen trato	El Festival de la ternura (ID243) es el espacio en el que se venden los valores, donde se vende el afecto, simbólicamente, para el desarrollo humano ⁶⁴ .

⁶⁴ “Los niños son los que hacen sus billetes, o sea, hacen muchos billetes los que quieren comprar mucho amor, muchos besos, muchos abrazos, solidaridad y ternura. Y lo que digamos, los besos los vamos a representar en un corazoncito, hecho bien bonito con escarcha y todo eso, entonces ellos también lo elaboran, entonces ellos son felices porque hacen todo el dinero que quieren

	Soy importante (ID277)	Promueve la autoestima, la satisfacción consigo mismo, y la forma de verse ante el mundo ⁶⁵ . Cada curso desarrolla un énfasis, por ejemplo: “soy importante”, “soy especial”, “puedo compartir”, “puedo llegar a ser alguien” y desde allí se trabaja en el currículo problémico. Dependiendo de cada niño, se le ayuda a que encuentre cómo solucionar el macroproblema.
	Un encuentro con mi corazón (ID125-247-302)	Orientado a estudiantes con problemas de comportamiento sin discriminarlos, con estrategias que los ayude y apoye a ellos y sus familias. Cada director de grupo selecciona los estudiantes con dificultades para adaptarse al grupo, para relacionarse con los demás, con conductas de agresividad.
Desarrollo académico (ID15)	Laboral	Busco una oportunidad (ID9-4). “De párvulos a noveno grado se trabaja por crear cultura empresarial de una forma lúdica que permita al niño ser autogestor para sus necesidades” ⁶⁶ (ID9). Desde maternal hasta grado 11° formación de competencias laborales. Proyecto agroindustrial de formación para el trabajo (ID125) con el apoyo de Uniagraria.
		Feria empresarial (ID243). Espacio donde los niños tienen la oportunidad de crear, planear y hacer su propio trabajo, su propia empresa. Cada uno escoge algo que va a hacer y va a mostrar a los demás niños.
	Lógica matemática	Sembrar Paz (ID10). Para grados 10° y 11°, los estudiantes deben presentar un proyecto de formación de empresa, manejo de personal, gestión, etc. Con la asesoría de la Universidad Agraria, que capacita a cuatro maestros que luego practican sus conocimientos con los alumnos en cuatro frentes de trabajo: lácteos, cárnicos, conservas y la huerta. “De 78 niños, 12 han presentado muy buenas propuestas y 3 tienen empresas constituidas. También se trabaja en cursos de capacitación para padres en los que se les explican los procesos para que respeten la forma de trabajo que los niños han aprendido en el colegio” (ID10).
		Se propone fomentar el desarrollo de las competencias básicas en matemáticas mediante la implementación de actividades (cartilla, olimpiadas) y propuestas lúdicas. Debido al bajo nivel de competencias matemáticas,

porque van a comprar todos los valores que van a vender, todos los valores, mensajes alusivos a los valores” (ID243).

⁶⁵ “Porque pues aquí hay bajos niveles de auto estima o en este momento se están subiendo. Los chicos, otra cosa que hay que hacer mucho con ellos es concientizarlos de que allá afuera las oportunidades las hay para todo el mundo, no solamente para la gente que tiene recursos económicos, porque de pronto siempre piensan que la educación superior o la educación por fuera, es de difícil acceso para ellos. Además su cultura les lleva a que siempre estén pensando en formar un hogar en el momento que van a salir, entonces se ha tratado de trabajar un poco eso con ellos que es de pronto el punto más importante en ese desarrollo, en el trabajo con los chicos” (ID277).

⁶⁶ “En el jardín, por ejemplo, se trabaja con la elaboración de papel reciclado, cuyas actividades son asignadas a los niños, dependiendo del grado de dificultad manual que presenten. Los niños elaboran cosas con este tipo de papel y las venden en la feria empresarial que se hace cada año. También se está elaborando una cartilla que de cuenta de cómo crear cultura empresarial” (ID9).

		específicamente en la lectura e interpretación de gráficos, comprensión y análisis de problemas que involucran las operaciones básicas, se implementa la cartilla de lógica matemática de grado 0 a grado 11º, basada en las teorías de aprendizaje de Piaget.
	Ser feliz (ID24-224-230-102)	Dirigidos a niños con problemas de discapacidad o con dificultades en el aprendizaje o con problemas de rendimiento académico. El objetivo es mejorar los niveles de competencia.
	Comprensión de lectura (ID16)	Tejedores de comunicación. Fomentar la lectura comprensiva, reflexiva y crítica y hacerla vivencia cotidiana. Plan lector (ID258-308). Para atender una de las “falencias” de la institución reflejada en bajas competencias (comprensión textual), los profesores de castellano propusieron el proyecto ⁶⁷ . Se desarrolla todos los días y participan todos los estudiantes.
		El periódico (ID102). Encaminado a la comprensión de lectura y a cambiar la cultura del colegio. Ofrece la oportunidad de salir “afuera”, conocer cómo es Bogotá o la nación.
	Pre-Icfes	Los estudiantes de último año dedican tiempo y esfuerzo a la preparación para el Icfes que se inscribe como proyecto de la institución. Para algunos ello hace que se pierdan de otras oportunidades y actividades atractivas que ofrece el colegio. “A los de 11 se les cierran oportunidades escolares porque se concentran en preparación para el Icfes” ⁶⁸ (ID101).

⁶⁷ “Entonces, ¿qué hicimos? Organizamos un plan en el cual, con el grupo de castellano de todo el colegio, estamos las profes de preescolar, una de primaria, una de bachillerato para hacerlo. Entonces digamos en enero: lectura libre. Entonces cada chico traía el texto que quería. Aunque eso es de cultura, entonces hay que decirles todos los días: ¡tienen que traer el libro, tienen que traer el libro!. Al otro mes, entonces trabajamos con historietas. Entonces nosotras como proyecto, les damos a los profesores las actividades sugeridas y el director de curso es quien guía la actividad. Pero entonces, sí se han visto los progresos en los niños, ya se interesan más por leer, apenas llevamos 6 meses y para cada mes tenemos un programa diferente: medios de comunicación, *comics*, diferentes tipos de clases de lectura, porque leer no es solamente sentarse a leer, sino que él también entienda que leer es también cuando interpreta una historieta, la lectura de imágenes, otras cosas” (ID307).

⁶⁸ “...es muy difícil de pronto para los de once, porque antes teníamos la posibilidad de estar todos, todos tenían algo bueno, tenían algo para experimentar, tenían algo que aprender. Ahorita es muy difícil para nosotros, porque se nos cerraron esas opciones, nos estamos concentrando en una meta, hacer las cosas bien. Entonces se nos cerraron a un cierto punto en que estamos encaminados al proyecto ICFES, al proyecto empresarial que es el de Uniagraria y al proyecto “soy importante”. Se nos cerró todo a un paso, pero aún así, con todo y eso que tenemos esa cerrada de opciones, siempre estamos mirando qué nos puede dar de los otros. Por ejemplo, muchos de nuestros compañeros están participando del “proyecto de tiempo libre”, en todo eso” (ID100).

“- ...pero de todas maneras se nos cerró mucho, pero gracias a Dios de esos proyectos, de lo que nosotros vimos cuatro años que llevamos aquí y nos han aportado algo.

- Y eso se cierra es como en once

- Se concentra, nos concentramos más en lo que nos importa a los de once, el ICFES, tener un buen puntaje en el ICFES, entonces nos incentivan a estudiar más en eso, pero no se nos han cerrado las puertas, o sea, simplemente tenemos que concentrarnos en eso.

	Proyectos transversales	Tiempo libre	Desde este proyecto “se está trabajando bastante hacia el trabajo con la comunidad, vinculando la comunidad a la institución” (ID265).
		Democracia (ID102)	Encaminada a competencias ciudadanas, cómo comportarnos, cómo asimilar una situación o enfrentarnos a un problema, “cómo es salir del colegio y ver diferentes dilemas de lo que debemos y lo que no debemos hacer”.
		Ecología	No se dice nada en los registros al respecto. Sólo se menciona.
		Educac. sexual	Cero pollitos embarazados (ID119). Con base en guías, los estudiantes aprenden el significado de la responsabilidad de cuidar, asear y proteger a los niños del jardín infantil.
Otros proyectos	Deportes	Olimpiadas. Juegos olímpicos de competencia con otros colegios. Fomentar el deporte y el espíritu deportivo. Deportes (ID14). “Se tienen niños campeones nacionales en lucha olímpica” (ID14)	
	Música (ID14)	“Se trabaja por tener una filarmónica, proyecto en el que la Asociación de Padres ha contribuido” (ID14).	
	Proyectos de área (ID230)	A partir de las inclinaciones de los estudiantes, se les dan herramientas para avanzar en su proceso de conocimiento. Para el docente significa un apoyo y conocimiento adicional sobre el estudiante para su trabajo en aula de clase. Uno de ellos afirma: “Obviamente en el proceso necesitamos perfeccionar más el conocimiento y como las inquietudes ... pero es un buen paso, porque eso nos ayuda muchísimo a nosotros en el aula” (ID230).	
	Servicio social (ID119-13)	Ayudar en los servicios y espacios que ofrece el colegio en sus instalaciones: comedor, cocina, corredores, biblioteca, secretaría. Por fuera del colegio en Hogares de Paso y en la Defensa Civil. Proyecto obligatorios para los de último año.	
	Apadrinamiento de estudiantes (ID237)	Orientado a “niños críticos” en convivencia y en lo académico. El estudiante reconoce en su padrino a alguien pendiente de él, entre todos los actores escolares. Se institucionaliza en una reunión, con una ceremonia, en la que se entrega el apadrinamiento y el docente “padrino” firma su compromiso	
	Hospital al día (ID285)	A través de una red de hospitales se apoya la institución educativa en algunas especialidades: Terapia ocupacional y del lenguaje. Además, servicio de vacunación.	

Fuente: Elaborado por la investigadora a partir de la información recolectada en campo.

- Uno participa en otras cosas. Por ejemplo, yo por lo menos participo en la emisora, manejo una franja, también participo en el periódico, o sea, todos los proyectos están ahí” (ID101).

CAPÍTULO 5

FORMACIÓN EN EL TRABAJO PARA LOS MÁS POBRES: COLEGIO CON COMPETENCIAS LABORALES

La educación para el trabajo ha sido un tema de inclusión permanente en la agenda de las políticas educativas. Además de ser -la educación- un fin en sí misma, y de no quedar reducida al sistema educativo, entre las distintas y complejas funciones que cumple está la de superar la pobreza, a través de los beneficios individuales que reportan los años y la calidad de los estudios en la ubicación laboral y en el nivel de ingresos de quienes pasan por ella (Gómez Buendía, 1998). Sin embargo, esta relación no es lineal ni directa y la variedad de factores que la afectan hacen que los desencuentros entre los dos polos - educación y mundo del trabajo- movilicen en forma permanente diversidad de políticas y programas.

En América Latina se accede a la educación para el trabajo a través del ingreso a distintos circuitos: 1) la formación escolar media o post-básica que, como parte del sistema educativo formal, es continuación del ciclo básico de educación (grados 10º y 11º en el país); esta educación sigue los lineamientos que la política de cada país establece para su sistema escolar: 2) la formación superior que en países como Colombia incluye la educación tecnológica, con largos años de presencia en la formación para el trabajo y objeto de bastantes reformas en los dos últimos decenios; 3) la formación o capacitación profesional para el trabajo, que se realiza a través de instituciones consolidadas como el SENA, con amplio recorrido en el tiempo; 4) la formación que procede de programas o acciones de capacitación, promovidos por actores públicos o privados y caracterizados por ser cortos y puntuales; y 5) la formación en el trabajo -o “aprendizaje situado”-, concebido como adquisición de conocimientos y desempeños, no siempre explícitos, “a través de interacciones didácticas entre trabajadores y en función de la naturaleza misma del sitio de trabajo de que se trate”. Para algunos autores esta formación se refiere a la misma “experiencia laboral” (De Ibarrola, 2004:10).

Para el caso objeto de estudio, la formación para el trabajo se inscribe en instituciones de educación básica y media en el escenario de las competencias laborales, como competencias que se agregan a las consideradas básicas que, por supuesto, también se consideran fundamentales para el desempeño laboral⁶⁹.

⁶⁹ Según Gómez (2002), en esta concepción se encuentra una dificultad real por cuanto se asume que la educación básica desarrolla las competencias necesarias (básicas) que serían fundamento de las laborales y ello no es así como lo evidencian los resultados de las pruebas SABER e Icfes (en lectura, escritura, operaciones matemáticas y formación cívica) y porque los estudiantes egresan demasiado jóvenes de la educación básica (de 13 a 15 años) sin haber completado una formación adecuada y sin capacidad para decidir por sí mismos su ingreso al mercado de trabajo, y por esta vía, al mundo adulto. De otra parte, este ingreso temprano, señala, va en contravía de las

Desde el 2001, la política educativa del Distrito Capital preocupada por la formación laboral propuso el desarrollo de estas competencias con el fin de “buscar que durante la educación media los individuos desarrollen las competencias básicas y laborales que les permitan desempeñarse productivamente en cualquier tipo de trabajo” (SED, 2001:50). Con esta estrategia plantea incluir en el currículo de la educación media, contenidos y métodos orientados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables al desempeño de funciones productivas. Las competencias tenidas en cuenta son:

“Capacidad para compartir información y experiencias, aprender de manera continua, trabajar en equipo de manera eficaz y respetuosa, participar activamente en una cultura de orden y de calidad y atender las demandas de los clientes”, “capacidad de planificar y administrar los recursos, equipos y materiales, solucionar problemas complejos, identificarse con la empresa y con la profesión, manejar una cultura informática y entender el lenguaje y funcionamiento de máquinas modernas” (SED, 2001:50).

Gómez (2002) es bastante crítico de esta educación, sin dejar de reconocer la importancia de la formación en competencias en la educación media, fundamentado en que un porcentaje significativo de estudiantes salen de esta educación directamente al campo laboral, sin pasar por la educación superior:

“Este carácter de post básico ha producido una ausencia total de políticas de educación nacional (y también distrital) para este nivel. Por otro lado, la supuesta educación básica, en realidad se constituye en una educación mínima que no responde al nivel esperado de calidad para formar un ciudadano competente, no contribuye al propósito social de disminuir los niveles de pobreza e inequidad, y está por debajo de las tendencias internacionales que alcanzan los 12 años de educación básica”.

Tal como lo afirman Acosta, Baquero y Rodríguez (1999), las oportunidades de empleo de los jóvenes se ven restringidas en gran medida por la temprana deserción de la escuela, la baja calidad de sus estudios, su limitada capacidad de “aprender a aprender”, así como su propia inexperiencia y la carencia de un capital propio que les permita “crear sus propios empleos”. En este sentido, la naturaleza de nuestro sistema educativo tendría mucho que ver en la reproducción de la pobreza y la marginalidad” (Gómez, 2002).

tendencias actuales que luchan por la erradicación del trabajo infantil como lo postulan los tratados internacionales a los que el país se ha acogido.

En realidad, como lo plantea Gallart (2003:27) las políticas de formación para el trabajo se formulan en medio de tres lógicas que “la sitúan en la encrucijada entre las políticas activas de empleo, la lucha contra la pobreza, y el incremento del capital humano del país para mejorar la productividad”, cada una de ellas con distintas prioridades; en la primera, la preocupación se centra en el desempleo juvenil y la orientación de la formación a su disminución; en la segunda, el énfasis es atender la inmensa cantidad de población que no logra satisfacer sus necesidades fundamentales por lo que la educación se orientaría a insertarla en el trabajo o cualificarla para elevar su nivel de ingresos; y en la última, se requiere mejorar la formación de los trabajadores porque ésta implica mayor productividad y, con ella, mayores posibilidades de crecimiento y desarrollo. Dicho de otra manera, la educación para el trabajo transcurre en medio de las contradicciones implicadas en las necesidades del mercado laboral, las de la población y las del país.

En medio de estas contradicciones se investiga la educación para el trabajo en el país. En el caso que convoca a este estudio interesa destacar cómo el país ha encontrado en la educación para el trabajo la posibilidad de ofrecer una oportunidad “de menor status” a las poblaciones de los estratos más bajos que no tienen la oportunidad de acceder a estudios universitarios.

Por considerar de importancia conocer la manera en que se viene desarrollando en el Distrito Capital la preparación para el trabajo de los estudiantes de las instituciones de educación básica y media, el IDEP y la Secretaría de Educación Distrital plantearon la necesidad de un estudio que elaboró y desarrolló la Universidad Javeriana con el fin de indagar las competencias en que ellos se forman para enfrentar entornos laborales y el mundo del trabajo. En el proyecto se entendió por competencias laborales las “habilidades, actitudes, valores y disposiciones que permitan a los jóvenes comprender la lógica y los referentes de la vida productiva y asumir los comportamientos deseables en un ambiente laboral” (Universidad Javeriana, 2004:3).

La Universidad indagó⁷⁰ en todos los grados y con énfasis en los de la educación media, por los desempeños relacionados con: 1) competencias: intelectuales (lectura, escritura, hablar un idioma extranjero, matemáticas e

⁷⁰ La pregunta por el desarrollo y apropiación de las competencias por parte de las instituciones educativas se trabaja en una perspectiva socio-cultural que relaciona los procesos cognitivos con el contexto cultural, institucional e histórico. Dicha perspectiva presupone que: a) los procesos psicológicos superiores, como es el caso de las competencias, son de origen histórico y cultural; b) los instrumentos de mediación cumplen un importante papel en la constitución de los procesos psicológicos superiores (competencias) dado que las funciones mentales están mediadas por herramientas y signos culturales; c) el estudio de los procesos psicológicos superiores debe abordarse desde una perspectiva genética, entendiendo el origen del fenómeno y su desarrollo (Universidad Javeriana, 2004:17-18).

inteligencia personal); 2) condiciones de eficiencia (recursos cognitivos, atributos de personalidad y comunicación); y 3) competencias laborales generales (competencias proyectivas, resolución de conflictos, orientación al servicio y trabajo en equipo)⁷¹. En relación con lo hecho se destacan algunas conclusiones:

“Al analizar los logros en desempeños según cada muestra, se encontró que existe una alta coincidencia tanto entre los que presentan mayores desarrollos, particularmente en la categoría de relaciones interpersonales, que en su mayor parte fueron considerados como buenos para las dos poblaciones, como entre los que están valorados por debajo del promedio. Esta situación conlleva a plantear que existirían un conjunto de desempeños que están más fortalecidos dentro de las IEs: *Actuar con cortesía; Hacer el trabajo según las instrucciones recibidas; Compartir información, experiencias y conocimiento; Cumplir compromisos de trabajo en equipos; Reconocer los intereses de otros y mantener buenas relaciones y; Trabajar en equipo constructivamente*. Al tiempo que se identificarían otros, menos desarrollados, que deberían ser fortalecidos dentro de las IEs: *Manejar con propiedad lenguajes de trabajo; Optimizar recursos de dinero; Manejar situaciones conflictivas con diplomacia y tacto; Asesorar a otros en la toma de decisiones; Liderar sistemas de trabajo complejos y; Manejar el tiempo autónomamente* (Universidad Javeriana, 2004:144).

Vale la pena anotar que en el sector educativo se ha vuelto común hablar de competencias y, tal vez, una de las vertientes que dio origen a su uso se encuentra en la formación para el trabajo, en el informe del proyecto norteamericano SCANS –*Secretary’s Commission on Achieving the Necessary Skills*-, conocido en 1991. No obstante, su uso extendido también se vuelve indiscriminado, y es por ello que empieza a hablarse de competencias sin soporte conceptual y para designar al mismo tiempo desempeño, habilidad, actitud y aptitud. Dicho proyecto consultó a empresarios, sindicatos, maestros y analistas del sector educativo para determinar qué cambios requería el sistema educativo de forma tal que se adecuara a las necesidades de productividad y competitividad de las empresas (Gómez Buendía, 1998). De este diagnóstico resulta una ambiciosa tarea para la educación que no deja de hacer visible una brecha

⁷¹ De esta manera el estudio evolucionó a lo largo de cinco fases con sus respectivos recursos metodológicos: 1) identificación de la institución; 2) condiciones en que se realiza la gestión institucional y que favorecen el desarrollo de competencias laborales; 3) acciones mediadas que se llevan a cabo en grados 10º y 11º y que contribuyen al desarrollo de capacidades para el desempeño laboral; 4) percepción de los docentes sobre el desarrollo de capacidades para el desempeño laboral de los estudiantes de los grados 10º y 11º; y 5) confirmación de la manera como contribuyen las acciones mediadas al desarrollo de competencias laborales generales en los estudiantes de 10º y 11º (Universidad Javeriana, 2004:17-18).

enorme entre los logros actuales y la meta propuesta. Así lo señalan Gallart (2003:11) y Gómez Buendía (1998:223):

Los fundamentos o competencias fundamentales son: habilidades básicas (lectura, escritura, expresión oral y matemática aplicada a la resolución de problemas), habilidades o aptitudes analíticas que permitan razonar, resolver problemas, tomar decisiones, aprender de la experiencia y pensar creativamente; y cualidades personales de responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.

A partir de estos fundamentos se desarrollan cinco competencias: 1) manejo de recursos (uso productivo de tiempo, dinero, materiales, espacio y personal); 2) relaciones interpersonales (trabajo en equipo, servicio a clientes, liderazgo, negociación y trabajo con personas que tienen antecedentes culturales diversos); 3) adquisición y evaluación de información (organización y mantenimiento de archivos, interpretación de comunicaciones y uso de computadores para el procesamiento de la información); 4) manejo de tecnologías (selección de equipos y herramientas, aplicación de tecnologías a tareas específicas, mantenimiento y reparación simple de equipos); y 5) comprensión de interrelaciones complejas (comprensión de los sistemas organizacionales y tecnológicos, monitoreo y mejoramiento o diseño de los mismos).

En palabras de Vargas (1998:s.p.): “Como siempre los referentes internacionales de países altamente desarrollados hicieron mella en los argumentos justificatorios para la introducción de las competencias laborales” en el país⁷². Pero, añade, “a esta tendencia le queda por resolver aún algunos aspectos. En primer lugar, aclarar el tema conceptualmente, dado el amplio espectro de literatura, enfoques y experiencias”. Es así como:

“Tanto el documento de SCANS, como el Ministerio de Educación Nacional plantean que la formación de las competencias laborales se realiza en contexto, de manera transversal a las áreas académicas y alrededor de los Proyectos Educativos

⁷² El Ministerio de Educación Nacional plantea dos tipos de competencias laborales: las generales y las específicas. Las primeras, requeridas para el desempeño del individuo en cualquier entorno, social y productivo, sin interesar el sector económico, nivel del cargo o tipo de actividad, pues se caracterizan por ser transferibles y genéricas. Las específicas, orientadas a habilitar a un individuo para desarrollar funciones productivas propias de una ocupación determinada. En concordancia con esta tipificación, la Universidad Javeriana (2004) se centra en las competencias generales, por considerar que permiten a los estudiantes desenvolverse con propiedad y productivamente en el ámbito laboral, pero para ello se requiere orientar con claridad acciones para el aula y la institución, al mismo tiempo que hacer seguimiento al desarrollo de esas acciones y contar con condiciones institucionales que las favorezcan.

Institucionales. En esa medida su desarrollo no dependería necesariamente de la existencia de una asignatura particular que las desarrollara” (Vargas, 1998:s.p.).

La Universidad Javeriana, después de pasar revista a los teóricos que postulan y desarrollan el concepto de competencia tipifica dos enfoques pedagógicos: el primero ligado al hacer y visible a través de los desempeños donde

“la competencia es vista más allá de la memorización y la rutina, como una potencialidad o una capacidad para poner en escena una situación problemática y resolverla, para explicar una solución y para controlar y posesionarse de ésta. En este caso, se requiere la mediación de unos desempeños para poder explorarla” (Universidad Javeriana, 2004:10).

El segundo enfoque se relaciona con el ser, va más allá del ámbito de la escuela y se refiere a las vivencias del estudiante y a su forma de estar en el mundo. Desde este punto de vista,

“la noción de competencia implica una comprensión de temas con una clara significación y un sentido para el sujeto. Se busca un conocimiento ubicado más allá de un mero requerimiento curricular, un conocimiento que se integre a las vivencias del estudiante. Un individuo es más competente en la medida en que sus representaciones internas favorecen una mejor actuación frente a su vida inmerso en un contexto determinado, así, lo que se busca es el desarrollo de competencias que den poder al individuo para mejorar su calidad de vida” (Universidad Javeriana, 2004:10-11).

Pues bien, lo dicho sirve de marco y es iluminador para la institución educativa que se encontró en el estudio. Porque a la manera de “poética escolar” (Lomas, 2002:17) de ella puede decirse que es un lugar en el que al mismo tiempo se distribuyen algunos saberes, los considerados indispensables a ser delegados a las nuevas generaciones y se discute sobre su desactualización, falta de pertinencia y obsolescencia. Un lugar donde los estudiantes adquieren algunas competencias y adhieren a ciertos hábitos y normas deseables, al tiempo que se los controvierde y se percibe claramente, a partir de ellos, la brecha existente entre lo pretendido por la escuela y el contexto de procedencia de los estudiantes. Una escuela que prepara para la inserción del individuo en la sociedad porque es capaz de proporcionarle la comprensión del mundo que necesita, las formas de hacerse ciudadano, los conocimientos para ser productivo. Pero de igual manera, es una escuela desesperanzada, sin futuro, en la que “el contexto se come” a los estudiantes como lo afirma un docente.

En esta escuela los estudiantes se divierten pero también se aburren en la “monotonía de las aulas” porque los interminables discursos de los docentes no les llega, es “cháchara” a la que difícilmente ponen atención. En ella las relaciones con los docentes varían según cada cual vaya haciendo los arreglos informales y formales que los estudiantes requieren para “pasarla bien”. Por eso pasa de ser la institución más vertical y autoritaria a la más flexible o a la más “libertina” en la que cada cual hace lo que quiere y ese valor significa al mismo tiempo “autonomía” y poco interés y compromiso por lo que en ella pasa y por los estudiantes. En este escenario hay premios y castigos, se hacen amigos y se anidan “odios”, el respeto al otro rivaliza con la burla, ponerle “apodos” y molestarlo y el conocimiento legítimo ingresa en forma visible frente al currículo oculto de saberes, maneras de comportarse, reglas y normas que subvierten esas enseñanzas intencionales. Y con todo lo dicho, es una institución educativa que pone su marca para la sobrevivencia de los individuos en la sociedad; no es solo “territorio privilegiado de la memoria” (Lomas, 2002:18) sino espacio que contribuye a movilizar al individuo en el mundo del capital social y cultural por el que se compite en la sociedad.

Para mostrar esta institución educativa sirve la figura del “vizconde demediado”⁷³ (Calvino, 1995). Primero, es posible mostrar dos formas segmentadas de concebir el mundo y la vida escolar, donde pareciera que lo que una parte hiciera la otra lo quitara, que sólo una parte es útil y necesaria para la sociedad, mientras de la otra parte se denigra. Estas dos formas en tensión muestran una escuela polarizada en la que un lado se adecua más a un deber ser y el otro evidencia todas las dificultades de un programa⁷⁴ que encuentra bastantes dificultades para sostenerse en el mundo actual (Dubet, 2005). Segundo, la institución estudiada también permite ver los encuentros, esto es, cómo en ese mismo espacio las miradas construyen lo que en ella sucede, las experiencias cotidianas, el trabajo realizado, en una especie de unidad para configurar allí los sujetos reales, el espacio de formación posible, la disponibilidad de herramientas útiles para interpretar el mundo y hacerse parte de él. Estos dos aspectos serán mostrados a continuación: por un lado los dos polos de la mirada escolar y por el otro la articulación que de ella hacen los actores escolares. Tercero, a lo largo de estas dos concepciones es posible entender cómo la institución cuenta o no con condiciones para el desarrollo de las competencias

⁷³ Cuenta la historia del vizconde Medardo de Torralba quien al ser atravesado por un cañonazo en una guerra contra los turcos, queda dividido en dos y cada una de las partes –una buena y una mala- deambula por el mundo y es eso lo que le permite entender el valor de la integridad, su completud.

⁷⁴ Dubet (2005:64), se refiere a programa “en su sentido informático, el de una estructura estable de información pero cuyos contenidos pueden variar de manera infinita. Este programa es ampliamente independiente de su contenido cultural y puede ser definido por cuatro características [valores y principios “fuera del mundo”, la vocación, la escuela es un santuario y la socialización también es una subjetivación] independientes de las ideologías escolares que se transmiten. De este modo, las escuelas religiosas, las escuelas republicanas francesas o chilenas, como la escuela soviética han compartido el mismo programa”.

laborales, en qué forma los docentes y directivos disponen acciones para promover esas competencias y qué tipo de competencias podrían inferirse a partir de los relatos de estudiantes, directivos y profesores.

Desde la primera perspectiva, la que muestra un polo de esa mirada segmentada, la institución educativa se presenta como un *lugar de ausencias*. Es posible encontrar en las instituciones educativas un espacio físico que ya no resiste el encierro, como metáfora y como realidad. Ubicada en una zona de alto riesgo, pretendiendo aislarse del medio, sus muros –institución descuidada y a punto de “destruirse”- parecen resistirse a seguir en pie de la misma manera, frente a un contexto que ingresa a la institución por todas partes. Es así como la escuela no se encuentra protegida de los problemas e inseguridades del medio, estos problemas hacen presencia activa en ella y para los estudiantes significa que falta “seguridad”. No se han dispuesto las condiciones para que el desarrollo del proyecto institucional sea viable.

“Pues primero que todo la planta física se ha dejado destruir, o sea, la planta física no es la mejor, para mí no es la mejor planta que hay en motivo de seguridad. Eso es [...] porque tenemos esas zonas, que está en zonas de alto riesgo y de todas formas en el colegio se han visto grietas que pueden ser perjudiciales, hay muchos muros que no, la contención no la resiste, la planta física lo que no....” (ID151).

El sobrecupo en las aulas remite a una enseñanza que en aras de la “democratización” se ha extendido en forma masiva. La educación es el recurso que se distribuye en la sociedad para buscar la equidad, para promover mejores posibilidades de crecimiento y para que las oportunidades de los individuos sean mejores como partícipes de la vida social y productiva. Con este ideario, los estudiantes no pueden estar por fuera de las instituciones educativas y las instituciones educativas sufren por la ausencia de condiciones para realizar un trabajo más directo e individual con los estudiantes. Es así como la competencia laboral relacionada con el manejo de recursos puede verse entorpecida.

“[...] y además otro problema que sucede es que por cada salón, el año pasado había 50 estudiantes, 50 estudiantes y eso hasta casi en la puerta de salida eso había..., y la Secretaría de Educación decía que mientras unas personas estaban jugando, estaban haciendo educación física que otro curso, nos metiéramos allá y así se rotara, esto es algo demasiado ilógico y por lo menos, decían que 50 estudiantes. Cómo un profesor va a manejar un grupo de 50 estudiantes, cómo cree, cómo pretende que vayan a aprender los 50 estudiantes, mínimo yo diría que unos 20 estudiantes por cada curso, que sería lo más lógico y que uno esté seguro que esos 20 estudiantes le van a prestar atención y que

van a aprender, pues ese es como uno de los mayores problemas” (ID173).

En estas condiciones, no es suficiente el personal ni los recursos para una adecuada y pertinente gestión escolar, opinan los docentes. Las políticas educativas y la racionalización del gasto público, en un estado con un nuevo rol, ha conducido a medidas como la de fusión o integración de las escuelas que ha significado para ellas menores recursos para su sostenimiento⁷⁵. Para los maestros la situación no es comprensible, de alguna manera muestra cómo la política educativa se les impone “desde afuera” y “desde arriba” aun cuando a ellos les parezca “ilógico” funcionar de esa manera. A lo dicho se agrega, desde la perspectiva de la Secretaría de Educación, la necesidad de regular el trabajo del maestro en materia de definición y control del número de horas trabajadas, cantidad de maestros por estudiante, número de coordinadores y orientadores por estudiante, entre otras disposiciones.

“En muchos colegios de aquí de la localidad hay formación técnica y pues en un principio el colegio tenía esa formación técnica pero ya después se fue como perdiendo. Los recursos se fueron compartiendo entre la otra sede, esto es un problema grave por parte de la Secretaría de Educación que es unificar dos escuelas para mandar recursos para las dos escuelas. Me parece algo ilógico porque a los niños del otro lado les tocaría compartir digamos una persona que fuera la orientadora, tendrían que venir acá para que pudieran tener ese servicio. Entonces como antes se hacía era que una orientadora fuera de la otra sede y otra acá, entonces como que se recortó eso tratando como de recortar personal y tratando de también quitar docentes por eso. Supongamos dicen: mandamos dos profesores de informática, uno para acá y otro para allá. Entonces son dos por colegio, entonces ya no se dice por ejemplo, no se dice colegio sino, entonces ya se unificó, entonces dicen que colegio ya somos nosotros dos. Entonces eso es como recortar todo eso...” (ID164).

“Pues antes se dictaba contabilidad o algo así, o para hacer gestión empresarial, dictaba algo así más o menos, pero ya ese recorte de personal por parte de la Secretaría de Educación de todos los docentes, se han ido como unos 7 profesores aproximadamente y eso ha hecho que muchísimos profesores tengan apretadas las horas y trabajen muchísimo más y no puedan

⁷⁵ Esta institución tiene un horario para los distintos niveles y jornadas así: primaria, jornada de la mañana de 7 a 12 m.; primaria, jornada de la tarde de 12:30 a 5:30 p.m.; secundaria, jornada de la mañana de 6:20 a 12:20 m.; y secundaria, jornada de la tarde de 12:30 a 6:30 p.m.

con todos los cursos, por eso algunos cursos se quedan sin materias...” (ID173).

También faltan computadores y ello hace que en la institución no se enseñe como en las demás, dicen sus estudiantes. “Dos o tres en un computador (“en algunos salones hay muchas personas y les toca de a 5 o de a 6 en cada computador), con un programa de Visual, uno no puede adelantar trabajos” (ID186, ID152). Hay “como unos 20 computadores” pero no son suficientes porque sólo tres tienen Visual, programa que los estudiantes consideran fundamental para el desarrollo de sus proyectos. Ello se agrava porque en la clase no se “hace nada”, el profesor “se la pasa decomisando CDs y él no le explica a uno” (ID186). Dicho de otra manera:

“No, pero sí, estoy de acuerdo en lo que dijo él, porque digamos nosotros, nosotros los séptimos no más, prácticamente después de vacaciones no hemos tenido informática en esa sala, creo que por ahí hay 20 computadores y los 20 no sirven. O sea, a nosotros nos han puesto sólo guías: hagan esto y no más. O sea, nosotros no tenemos computadores y personalmente, nosotros ... estamos “graves” y además en la sala de informática, creo que hemos entrado una vez, sólo porque el profesor nos dejó y no hemos podido, o sea, de computadores, nada (ID186).

“Y no sirven los mouse, no sirve el teclado. El material didáctico no es el mejor. Uno va a trabajar y le toca hacer grupos muy grandes para poder trabajar, por ejemplo los computadores y las guías de trabajo, cosas así” (ID152).

Adicionalmente, en la biblioteca no hay suficientes libros, o por lo menos, los que los actores educativos requieren. La biblioteca, dicen los estudiantes “es regular, o sea, hay cosas que uno no necesita y no se encuentra nada y entonces le toca a uno ir a otras bibliotecas” (ID152). La fotocopidora no es la mejor ni tampoco la dotación de laboratorios:

“- No, es que en ocasiones los profesores hacen que nos reunamos en grupo y nos reparten unas guías, ¿sí? Esas guías las sacan de la fotocopidora acá del colegio, pero la fotocopidora del colegio no es la mejor, porque normalmente se necesita una fotocopia y está dañada, no hay tinta, no hay nada, no hay hojas.

- También el instrumental del laboratorio, porque a nosotros los octavos nos están empezando a llevar, pero no hay, o sea, los materiales toca traerlos uno, o colaborar nosotros, o sea no hay jeringas y sus tubos de ensayo muy pocos, entonces nos toca a los estudiantes colaborar....” (ID152).

Por su parte, las experiencias a las que están expuestos los estudiantes no son las mismas, y ellos encuentran que esta situación es inequitativa. Un plan de estudios que parece estar integrado de manera flexible, para solventar la escasez de maestros y aprovechar al máximo los que allí trabajan y su idoneidad, es visto por los estudiantes como falto de oportunidades.

“- Pues sí como decía él, pues a mí no me parece que, porque un curso, en por lo menos arte, no le dicten informática, en mi curso pasa eso, nos dictan artes pero no nos dictan informática, ni música, entonces eso es muy importante porque deberíamos ver todas las clases, porque en ellas hay cosas muy importantes.

- Otra cosa, es el orden de horarios de curso hay..., nosotros los octavos tenemos diferentes materias porque a unos octavos les dictan artes con un profesor y no es lo mismo que si los dictan con una profesora, porque [para] nosotros artes supuestamente es música y para ellos artes es manualidades, entonces, pero a nosotros nos dictan y debería ser lo mismo para todos, porque como..., la informática ahorita es fundamental, porque todo el mundo la utiliza y a nosotros, no nos dan, a los octavos que tengo entendido hasta ahora no nos dictan la informática, tan sólo está en..., tengo entendido que a los séptimos y desde noveno, me parece, no se bien, pero a los octavos no nos están dictando este año la informática” (ID154).

“En realidad es que hace falta planta docente, ¿sí? Porque que recuerde, cuando yo entré al colegio, yo estoy en décimo, cuando yo entré al colegio habían hartísimos profesores, ¿sí? Y entonces la mayoría de los cursos recibía las mismas materias, pero se cerró un poco el grupo de profesores y se fueron cinco, de los cuales llegaron no más como dos a suplir a esos cinco. Por ejemplo, el año pasado había un profesor de informática, aparte de la profesora que está y ese profesor pidió traslado por problemas con los onces y él se fue, entonces llegó un reemplazo pero era de cátedra y este año ya no apareció otro profesor que lo suplieron, entonces solamente quedó una profesora y esa profesora no alcanza con todo el colegio, entonces no solamente es falta de recursos” (ID154).

Es una escuela sin calidad, “mediocre”, con muchas “carencias” que no prepara oportunamente a los estudiantes y al final necesita intensificar, por ejemplo, la preparación para el Icfes. Si en él les va bien, ello representa una buena oportunidad para los estudiantes, contando con la existencia de condiciones económicas, que les permita continuar estudios académicos. Al parecer, no son visibles para los estudiantes los criterios de calidad, y cómo esos criterios serían sostenibles en todos los grados, a lo largo de todos los niveles.

“Bueno, pues, nosotros somos estudiantes de 11º, bueno, los tres somos estudiantes del grado once y, a medida que va uno avanzando en los cursos, uno se va dando cuenta que le hacen carencias de muchas cosas, entonces eso lo lleva, o me ha llevado personalmente a sacar la conclusión de que el plan de trabajo que se está haciendo aquí es muy mediocre, por decirlo así. Por sintetizarlo en una sola palabra, o está siendo muy reducido para las competencias que nosotros cuando salgamos debemos irradiar, ¿sí? Un ejemplo bien claro es esto, lo del ICFES, los estudiantes llegamos a once y empiezan a meternos el ICFES, el ICFES, el ICFES y yo pienso que lo más lógico para que este colegio sacara un buen ICFES, o los estudiantes, es que se trabajara desde noveno, que ya empieza la educación, o pues desde sexto que aún se le fuera preparando, no sé, porque pues ya los onces, ya no irles a meter pues digamos una educación superior porque pues se necesita como que se lleve un proceso, eso es lo que no se está siguiendo aquí” (ID153).

“Esa es la cuestión, ahí vienen el problema de parte de los estudiantes. Cuando yo me refería a que la educación era mediocre, también encajaban ahí los estudiantes, porque tal vez los profesores han aprendido a ser mediocres y de una vez nosotros también hemos aprendido a ser mediocres y no aprendemos a valorar esos tipos de personas que trabajan, que tienen una práctica distinta para trabajar. Digamos nos parece muy cansón que un profesor nos coloque una guía y nos haga pensar. No, nosotros preferimos que nos escriban en el tablero, así no entendamos. Entonces la mediocridad viene de parte y parte” (ID156).

Las clases son monótonas, aburridas, “pura cháchara”, no existe una socialización del conocimiento orientada a ser construido y apropiado por los estudiantes. Por un lado, el interés de los estudiantes por el conocimiento pasa por la motivación: estar motivados y que los docentes los motiven. Las clases “teóricas”, al parecer expositivas del docente, por buenas que sean, no generan esa motivación en ellos sino, por el contrario, les proporciona mucho “aburrimiento” o “jartera”.

De otra parte, el interés también está relacionado con sus valores, expectativas, intereses y mundo cotidiano. Ese interés no encuentra eco en la enseñanza que les están ofreciendo. Hasta dónde, eso significa que la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza por cuanto formas alternativas de socialización compiten de manera más atractiva y seductora con la escuela (Tedesco, 1995 y Dubet, 2005) lo que podría explicar que el conocimiento que en ella circula sea visto como irrelevante, monótono y sin sentido.

“Yo creo que el problema es de motivación, ¿sí? Porque algunos profesores, uno se sienta y se pone a escucharlos y uno dice: “no, qué jartera”, o sea, siempre la misma cháchara, ¿sí? A mí para qué me va a interesar lo que pasó en 1789, ¿sí? A mí me interesa lo que va a pasar mañana conmigo. Algunos profesores son capaces de hacer que uno se interese por la clase tanto que se apasione y hasta en la casa lea, pero hay otros que no, otros que ... O sea, uno se sienta ahí como que “qué jartera”, es que sólo habla y habla, parece un monólogo, ¿sí? Y yo creo que es más problema de motivación. O sea, hay compañeros que son muy hiperactivos, y ellos no pueden estar sentados ahí escuchando la cháchara del profesor, no, ellos tienen que estar haciendo algo, en movimiento (ID168).

“- P: Y por qué crees tú que se te ha quitado ese interés por la informática?

- Pues por lo que no nos han enseñado y muchas veces, o sea, en sexto, pues vimos informática, ¿sí? A mí me gustaba mucho. En séptimo “a lo que” ya cambiaron el profesor y todo eso, como que tenían unos métodos que a mi no me gustaban, entonces ya como que se me fue quitando el interés y ya” (ID161).

Al solicitar en la anterior explicación la ausencia de clase menos aburridas, más activas y variadas, que capturen su atención e interés, los estudiantes también están reclamando su posibilidad de tomar decisiones, de elegir para su formación las áreas y asignaturas de su interés. Con ello, le estarían apostando a un currículo diversificado que va en contra de las postulaciones actuales de política educativa, que por razones de equidad e integración, promueven una educación sustentada en la necesidad de compartir una cultura común que se distribuye a través de dicho currículo (Dubet, 2005).

“- Pues yo creo que... a mí me gustaría que las clases fueran como más divertidas, que los sacan a uno al patio, que le muestran ¿sí? ... hay clases que uno se encierra en ese salón y es sentado, y uno se cansa ahí sentado, entonces por eso es que uno se aburre y casi no le presta atención a las clases.

- La cuestión que yo iba a decir era que uno pudiera elegir la clase que quisiera y que los profesores esperaran en el aula que ellos quisieran. Digamos a uno si le gusta las matemáticas, podría ir a matemáticas y va allá y estudia las matemáticas y si le gusta pues la historia, va allá y si quiere estudiar otra cosa que no sea matemáticas, pues va al otro salón” (ID169).

Esta institución educativa se impone a los estudiantes porque así lo disponen la sociedad y los adultos, no necesariamente los intereses de ellos que son los convocados, según afirma un estudiante.

“Pues yo pienso que el estudio ya se ha formado como no por interés de cada uno, sí, de interés de cada uno, sino como una costumbre; una costumbre que aún nos implantan nuestros papás, aún nos implantan las personas con las cuales nos rodeamos. Entonces por ello no viene el interés, yo pienso que un estudiante o un niño debería estudiar de verdad cuando él quiera, no cuando a ti, porque tienes 5 años vas a comenzar a estudiar, entonces se ha implantado cómo a los 5 años tienes que comenzar, a los 17 tienes que terminar, entonces por eso es que a uno no le nace estudiar, porque a uno se lo implantan” (ID157).

Así, una institución impuesta y con las difíciles condiciones de la sociedad y de la localidad a la que se enfrenta, en cuanto a desigualdad, violencia, desempleo, encuentra bastante complicado que la acción escolar le gane la batalla a ese contexto. Como lo expresa un maestro “el contexto se los lleva”. “Son estudiantes con alto riesgo, por la violencia, por los desplazamientos, por toda una cantidad de factores sociales que hacen diferente a los estudiantes de acá” (ID343).

“Es que yo siempre he visto, yo vengo ..., cuando entré acá al Distrito, yo trabajaba en un colegio privado y es una cosa totalmente diferente a venir acá con estos muchachos y yo lo que he visto en el curso de los 7 años que llevo acá, es que el medio, yo siempre se lo he dicho a todos mis compañeros: el medio allá afuera se los lleva a los muchachos. O sea, nosotros acá podemos estar trabajando, pero el barrio se los lleva a ellos, el barrio nos gana a nosotros esta tarea, el barrio es muy duro para ellos y como que es la única zona de escape que tienen ellos como para que se sientan de pronto bien, porque el barrio se los lleva a ellos, el barrio es muy duro acá” (ID344).

Lo cierto es que el contexto ya no está afuera, como lo reconocen los docentes y estudiantes. Aunque, “ni la pobreza ni el desempleo son nuevos, pero su entrada en la escuela por intermedio de los alumnos es una novedad que ha desestabilizado profundamente la vida de las aulas y los establecimientos” (Dubet, 2005:69).

“- Es que, lo que sucede es que personas, que alguien... alguien se mete..., supongamos una persona del curso séptimo se metió con una persona del curso octavo, entonces esa persona trae

personas que son ajenas al colegio, a las afueras del colegio y empiezan las riñas callejeras.

- Sí, pues sí, porque la mayoría como de las críticas vienen para este colegio, porque por lo menos los alumnos que vinieron este año nuevos, ya se quieren ir. O sea, no les gustó para nada, por la fama que tiene este colegio, más que todo por esas riñas que se forman allá afuera. Lo mismo dice la misma comunidad, no son sólo estudiantes, no jóvenes, sino los mismos vecinos, ellos han tenido también problemas aquí con el colegio por eso.

- A mí no me parece que lo de las riñas callejeras sea lo que diferencia el colegio de los otros, porque pues a mí me parece que todos los colegios tienen el mismo problema. Todos los de esta zona tienen el mismo problema, ¿no? Y hasta los del norte tienen problemas de esa categoría y entonces a mí no me parece que eso sea, algo para diferenciar este colegio.

- Bueno, pues yo pienso que a nuestro colegio siempre lo han tildado de lo peor, desde que... pues nuestro colegio, la verdad es muy nuevo y pues al principio sí habían personas de mala influencia para nuestra institución, ya que llegaba, ya que era nuevo, llegaban las personas que las habían sancionado de los colegios, que las habían mejor dicho sacado, entonces el colegio como era nuevo, necesitaba estudiantes, entonces recibieron esos estudiantes, pero luego fue cambiando y fue mejorando y entonces ya no necesitaban esos estudiantes, los iban modificando y el colegio cada día ha mejorado más. Y en cuanto a las riñas callejeras y todo eso, esa es una problemática que la tenemos en casi... en toda la zona y aún en otros colegios es más vigente que en este, aún ha menguado ya que los estudiantes han cambiado, han cambiado, entonces pues antes era una pelea todos los días, ahora, pues muy poco, la verdad" (ID165).

Precisamente, por la situación empobrecida de los estudiantes, ellos están cruzados por un incierto futuro, de forma tal que así su formación esté girando sobre competencias laborales como una posibilidad alternativa para lanzarlos al mercado de trabajo, para ellos el futuro no les plantea ninguna claridad. Así lo expresa un estudiante: "Yo no tengo muy claro lo que voy a hacer cuando sea grande, porque yo no se en el futuro si voy a tener los recursos" (ID162).

En síntesis, esta mirada de las ausencias de la institución educativa podría nombrarse a la manera de Dubet (2005:67) como "la declinación del programa institucional", caracterizada por la desestabilización del viejo modelo de formación, la transformación de la relación pedagógica, el incumplimiento de las promesas de igualdad y la insuficiencia de los roles escolares para sostener la institución. "Los profesores y sus alumnos están implicados en experiencias múltiples y muy

alejadas del imaginario construido por el programa institucional en el transcurso de los siglos pasados” (Dubet, 2005:70).

Sin embargo, esa hipótesis del autor –sobre el declive del programa institucional- torna importante mostrar el segundo polo de la relación que se formuló al principio por cuanto en él es posible encontrar a la escuela sostenida por dicho programa, porque este programa existe en el imaginario de los actores, ya sea como “deber ser” o como “ideología” o como forma “encantada” de responder a una dura realidad que, vista de otra manera, sería agobiadora y podría implicar la opción de acabar con la institución educativa. De alguna manera, lo que quiere decirse es que, para los maestros, esta manera de comprender la escuela hace parte de una escuela imaginada, ideal, que a manera de “velo” les oculta la realidad y por ello se les dificulta cambiarla. Es posible que “descorrer el velo” conlleve mucho trabajo, esfuerzo y dedicación, y todavía no saben si a ello están dispuestos.

En esta visión, los estudiantes que al mismo tiempo consideran que la institución escolar es impuesta por la sociedad y los adultos a las generaciones jóvenes, quisieran de los docentes otro compromiso, otra relación con lo que hacen, un despojo del interés profesional que implica un trabajo, a cambio de una dedicación en la que predomine la vocación, como entrega sin condiciones a la labor educativa.

“Aún algunos profesores también lo hacen por deber. Por necesidad de dinero, entonces no vienen como aquí a dictar clases con una actitud... bueno, porque amo el que los demás aprendan, sino por una necesidad” (ID158).

Podría decirse, también que esta concepción de los estudiantes de lo que debería ser el maestro pone en duda su confianza en la forma como ejerce su rol, contribuyendo con ello a un clima de relaciones que podría dificultar el trabajo conjunto –ambas, la confianza y las formas de optar por la relación son competencias laborales generales- que requiere la institución.

Por su parte, los estudiantes también idealizan el trabajo de la institución. Perciben que reviste mucha utilidad para el futuro, “para la vida” y sobre todo, que procede de “buenos profesores que en su diversidad posibilitan aprendizajes distintos”. Las clases, las distintas asignaturas y áreas son atractivas. Para algunos estudiantes “porque aún el profesor lleva tiza, rayan el piso, nos compara con la vida real, todo. Entonces digamos eso es lo que a uno lo motiva...” (ID169).

“... todos los profesores que me han dictado a mí, han sido excelentes, son excelentes personas y no, eso es lo mejor del colegio (ID167).

“Pues yo, pues desde cuando estaba en sexto, pues a mí me gustaba mucho la informática, ¿sí? Pero ya después como que se me fue quitando ese interés y pues, ahorita, me llama mucho la atención las ciencias forenses, criminalística o la ingeniería física (ID161).

La orientación de la institución educativa como se plasma en todos los documentos consultados muestra esa cara distinta a la que se refirieron los estudiantes y los docentes anteriormente. Este otro segmento de la escuela, reverso de la moneda, alude a lo integral, los valores, la vida, la paz, en fin, valores que se desean para la sociedad, los individuos, toda la población, y que la institución educativa, afirman, debe procurar. En este planteamiento la institución educativa se propone:

“Desarrollar la personalidad y las facultades del menor, con el fin de prepararlo para una vida activa, inculcándole el respeto por los derechos humanos, los valores culturales propios y el cuidado del medio ambiente con espíritu de paz, tolerancia y solidaridad, sin perjuicio de la libertad de enseñanza establecida en la Constitución Política” (ID28).

El colegio centra, así, su atención en la formación integral del estudiante, lo educa en valores y actitudes de convivencia y paz, y fomenta prácticas democráticas para el aprendizaje (ID26). Para lograrlo, “se toman como ejes integradores los proyectos transversales: Democracia y valores humanos, ecología y educación ambiental, educación sexual, recreación y tiempo libre (ID73). Y también para ello la institución pone a disposición un código ético en el que puede leerse:

- “- Ningún estudiante será sometido a penas crueles, inhumanas, degradantes o físicas.
- Todos los estudiantes recibirán la misma protección y trato respetuoso, afable, sincero y de diálogo por parte de todos los estamentos institucionales y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por razones de raza, sexo, origen nacional o familiar, lengua, religión y opinión; de manera que tal trato se proyecte en su comportamiento.
- Todos los estudiantes tienen derecho al libre desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el marco de la Constitución.
- Se garantiza a los estudiantes la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones. El uso de este derecho implica responsabilidad ante los miembros de la comunidad, por ello debe ejercerse de manera adecuada y responsable.

- Ser apoyado constantemente por los padres de familia en el proceso formativo.
- Dialogar y concertar sobre todo aquello que lesione los intereses educativos o disciplinarios, siguiendo el debido proceso.
- Ser tenido en cuenta en igualdad de derechos, para recibir los estímulos establecidos en el colegio.
- Recibir de la comunidad educativa el buen ejemplo manifestado en la idoneidad, puntualidad y el buen manejo del sistema de educación integral que garantice el aprendizaje y la formación de valores.
- Demostrar lealtad y pertenencia con la institución. La lealtad implica amar, respetar, colaborar y defender la institución como algo propio.
- Respetar y valorar el trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa.
- No pertenecer a grupos que atenten contra la integridad física, moral, psicológica de algún miembro de la comunidad educativa, tales como pandillas y sectas satánicas, entre otras (ID28).

Sin embargo, pareciera que la responsabilidad del desarrollo de la educación y de los logros del estudiante estuviera sobre sus espaldas, que de su esfuerzo, motivación y empeño dependiera lo que haga y lo que logre. Es el estudiante quien en este camino abre las puertas para acceder a una beca, para hacer frente a la adversidad de la falta de “recursos económicos”, para contar con opciones distintas cuando egrese de la institución:

“Con respecto a lo que dijo el niño, o sea, que... que si no había recursos, o sea, a mí se me hace que si uno se esfuerza ahorita, cuando está estudiando, pues es posible que uno salga de aquí del colegio y se gane su beca o algo, si uno verdaderamente se ha esforzado y le ha puesto ese empeño al estudio, y si no, pues es imposible” (ID163).

No obstante, en el enunciado de los deberes aparecen los correspondientes a las demás poblaciones escolares. Ello permite mostrar de qué manera se concibe que los distintos actores pueden colaborar para que la institución haga posible los propósitos y promesas establecidos (Cf. Tabla No.7):

Tabla 7. Algunos deberes de los actores educativos que orientan el quehacer institucional

Estudiantes (ID29, ID26)	Padres de familia (ID30)	Directivos y docentes (ID31)
“Mantener una permanente actitud en busca del saber y confrontación de la verdad”.	“Proporcionarles en el hogar el ambiente y los espacios necesarios para que ellos puedan cumplir sus obligaciones escolares”.	“Ejercer un liderazgo positivo ante la comunidad con la que tiene contacto en su quehacer educativo”.
“Informar con anterioridad a la institución acerca de sus proyectos personales para obtener la autorización respectiva, comprometiéndose con el cumplimiento de las actividades escolares”.	“Promover en ellos su autonomía y demás principios fundamentales para lograr el éxito y rendimiento en el aprendizaje”.	“Descubrir y valorar las cualidades, habilidades y potencialidades de los estudiantes, en la dinámica educativa”.
“Ser libre para ser mejor, individual y colectivamente, proyectando buenas actitudes en su entorno”	“Proporcionar a sus hijos los útiles e implementos de trabajo escolar indispensables para su estudio”.	“Servir como colaborador en la solución de los conflictos tanto de los estudiantes como de los docentes, administrativos y/o de cualquier miembro de la comunidad, fortaleciendo el buen ambiente y la comunicación eficaz en la institución”.
Ser libre en cuanto a su creatividad y expresión	“Exigir a sus hijos buena presentación y respeto al portar el uniforme dentro y fuera del colegio”.	“Fomentar actividades y proyectos interdisciplinarios en colaboración con las diferentes áreas.
Ser autónomo en su proceso de formación	“Ser conciente que la educación de sus hijos no es únicamente obligación del colegio, sino también su propia responsabilidad”.	“Emplear una pedagogía de acuerdo con el enfoque que tenga la institución, junto a los planteamientos de área y de nivel.
Respetar los derechos propios y ajenos (Art. 95 de la Constitución Política)	“Comprometerse a vivenciar los valores humanos para que puedan convertirse en modelos con autoridad moral para exigir a sus hijos”.	
	“Abstenerse de participar en comentarios que afecten la imagen del colegio”.	

Fuente: elaborado por la investigadora con base en la consulta de documentos de la institución estudiada.

Quando los estudiantes expresan su valoración de la calidad humana de los profesores al permitirles compartir “muchas cosas”, “así como el plan académico que ellos manejan” (ID167) es posible remitirse, nuevamente a esa fe en el

maestro, a su legitimidad carismática, a aquella persona que aún despierta en los estudiantes esa credibilidad y confianza, porque les representa una autoridad en cuanto al conocimiento que porta y un ejemplo o modelo de relaciones, de formas adecuadas de intencionar su acción y de proceder.

“A mí me parece que la manera de explicar de todos es buena, porque cada profesor con lo que nos enseña, con las maneras didácticas que nos enseñan, nos están enseñando cada uno, por parte y parte, si a uno nos enseñan con hojas como dice él, con todo esto, pues bacano porque pues si uno empieza a desarrollar toda esa mentalidad para cuando le lleguen las pruebas del ICFES y profesores didácticos que sólo le meten ejercicios a uno, también le sirven a uno, cuando le toque esforzarse con la vida, a mí me parece que todos los profesores que están acá son buenos y pues otra cosa es que uno tenga roces con ellos, pero de todas maneras son buenos los profesores que están acá” (ID159).

“Pues a mí me gusta mucho como enseñan los profesores, yo nunca he estado como en desacuerdo como en la forma que enseñan ellos, porque a mí me gusta. O sea, a mí me fascina estudiar y me fascina la forma en que ellos enseñan y o sea, cuando ellos enseñan, a mí me motiva más a aprender y más a esforzarme por hacer las cosas. Entonces eso es lo que más me gusta del colegio. Pues, o sea, me gusta mucho. Yo antes estudiaba en un colegio privado y pues como que no tenía esa comunicación tan buena con los profesores como la que tengo ahorita. Entonces me gusta eso” (ID166).

Así, para los estudiantes los profesores son buenos, “explican bien”, “enseñan”, es un problema de “desarrollo de la mentalidad de los estudiantes” porque hasta los ejercicios “que le meten a uno” sirven. La confianza en la institución educativa les permite entender o asumir la importancia del esfuerzo en el que están empeñados todos los profesores, todos “buenos”.

“Pues con el profesor de matemáticas, muchísimas personas le critican la clase a él porque es que él llega..., la clase de él pues dicen que es, él lo único que nos dice es resuelvan esta guía, piensen... matemáticas es de pensar, la gente no le gusta porque no explica nada, pero es que la matemática es de lógica y de pensar. A muchísima gente no le gusta el plan curricular que él lleva” (ID172).

Son profesores que promueven la actividad en las clases, se salen de la monotonía, para producir apasionamiento a partir de sus enseñanzas, a pesar de

que los estudiantes, con la indisciplina, los desmotiven, y entonces ellos se vean impelidos a endurecerse⁷⁶.

“Los profesores de este colegio manejan buena la teoría, es buena, pero la mayoría se establecen en tan sólo el tema de hoy o el tema de esta semana y listo. Acá hay profesores que son alternativos, bueno: vamos a jugar con X o Y objeto y vamos a hacer ... a quien caiga le hace preguntas, y eso. Entonces, eso es bueno, entre más activas sean las clases yo creo que más atención coloca uno como estudiante y más uno aprende y así mismo el grupo, porque si las clases son tan sólo teóricas y hable y hable el profesor entonces como que eso pasa en el momento y listo, se olvidó de que esa era la clase y ya.

- Pero es que muchas veces ... hay unos profesores que no utilizan tanto esos métodos porque se forman como unas recochas por así decirlo, entonces hay estudiantes que como que les da lo mismo que hagan esas actividades o que hagan la teoría, siempre están formando el desorden, entonces por eso es que desmotivan también a los profesores a hacer eso.....” (ID168).

Las acciones de los profesores se orientan a promover la creatividad⁷⁷, aún pasando por encima de las exigencias de la institución, con el fin de contribuir a que los estudiantes piensen:

“Pienso que el que no se lleve un mismo sentir en el plan de trabajo sólo significa o es a causa de que existe un sistema, existe un sistema para los profesores que deben manejar diferentes planes de trabajo y algunos profesores queriéndose salir de ese sistema, para hacer mejores las clases, ejemplo, digamos en esta institución hay profesores muy distintos: profesores que son muy teóricos y sólo teoría y teoría, pero hay otros profesores que son muy prácticos y lo llevan a uno a pensar. Tenemos un profesor de cálculo y él nos lleva a pensar, él no nos dice: bueno, las teorías y toda esa cuestión, sino... él nos pone una guía, ¿tienen preguntas? Entonces a medida que tengamos preguntas va

⁷⁶ “Pues a mí lo que me desagrada del colegio es que por algunos estudiantes, los profesores tienden a que las clases no sean tan motivadoras. Digamos como la niña dijo, a ella le gustaba informática, la profesora tuvo que bajar el nivel, porque otros estudiantes no entienden y ella les tiene que explicar y tiene que quedarse ahí y a mí me gustaba matemáticas y por culpa de uno de los estudiantes, el profesor se queda siempre en lo mismo y a mí no me gusta eso y a mí me desmotiva esa clase porque siempre nos quedamos en lo mismo y la clase se repite y se repite y se repite y pues es feo” (ID167).

⁷⁷ No obstante, en el estudio de la Universidad Javeriana (2006:124) entre “las categorías consideradas como de débil presencia en las instituciones educativas” están las de “creación y expresión”.

avanzado el tema, entonces cuando se ve, como en la sociedad, que se está saliendo fuera de ese reglamento, de esos parámetros trazados, de ese sistema, entonces, de una, van bajando los profesores y eso hace una educación mediocre (ID155).

Así, cada profesor sigue su metodología, en el contexto de un enfoque “histórico cultural”:

“- ...se respeta las didácticas de cada uno de nosotros. Tal vez el trabajo cooperativo ayuda.

- Pienso lo mismo. Nosotros realmente estamos trabajando algunos aspectos de lo del enfoque histórico cultural, no todos estamos trabajando en la misma forma, estamos trabajando también en la parte de proyectos, tratando de hacer algo con los proyectos hasta el momento y vamos a ver los resultados y pues cada uno sigue su metodología” (ID339).

De presentarse conflictos, la solución es “pasar por alto”. Ello se expresa como parte de una cultura en la que al parecer les va mejor si callan, si ocultan, si dejan de ponerle atención a los dispositivos de disciplina de la institución:

“- Bueno, pues algunos problemas con las profesoras se dejan pasar por alto, debido al tiempo, debido al desinterés de los profesores, entonces ya como que los estudiantes, ya solamente nos encajamos en ese problema y ya como que no lo expresamos y nos lo guardamos para nosotros porque muchas veces hemos ido y tal vez a pedir ayuda o solución y no, la verdad no nos dicen nada. ¡Ay, que espere y que espere! y ya como que nosotros solamente nos fijamos en nuestro problema y ya como que no decirle a una instancia mayor.

- Pues muchas veces se presentan problemas que nosotros los estudiantes no, como que no cumplimos con los deberes académicos y disciplinarios y eso, pues siempre va al observador, que al observador. Entonces como que en verdad no hay como unas correctivas que en verdad lo hagan a uno caer en cuenta y corregir ese error, sino pues ya la gente se acostumbra ahí y pues el observador ya se le hace como nada, ¿sí?” (ID160).

En síntesis, para los actores escolares la escuela mantiene principios y valores ideales, que les permite integrarse con esa herencia al mundo actual, acudiendo al deber ser o justificando su quehacer con los argumentos de confianza y fe en ella. Es una escuela ideal que se instala en una manera de vivir la escuela, en la que la formación a las poblaciones que llegan a ella se concibe como una “tabla de salvación” si se logra poner el mejor empeño en ello. El estudiante, comparte con el docente el interés por el conocimiento, y confía en la

calidad de ese conocimiento que el profesor le imparte. Además, valora su condición humana, que se constituye en fuente de admiración, más confianza, más cercanía y legitimidad. El modelo pedagógico traducido en parte en los proyectos que desarrolla la institución da vida a las exigencias de la política educativa. Los actores se protegen de aquello que pueda ser conflictivo, haciendo caso omiso de problemas, incorporándolos a su vida cotidiana como algo en lo que no vale la pena detenerse o logrando que los dispositivos de control pierdan sentido para ellos. La institución educativa es una oportunidad para un mejor futuro.

A estas alturas de la narración del caso, ¿de qué manera logra formular, esta institución educativa, una perspectiva integrada, un encuentro entre los dos polos, de tal manera que sin convertirse en punto medio y neutro, le permita a los actores construir sus experiencias de institución y hacer del trabajo realizado en ella una posibilidad de lectura permanente del mundo, una oportunidad para construir la propia realidad, en medio de posibilidades y restricciones, y un aprendizaje para orientar el proyecto de la institución, el propio proyecto y de esta manera incidir en la sociedad, con una clara delimitación de lo que es posible alcanzar y lo que no? A esta mirada se aproximan los actores de la siguiente manera:

En primer lugar, es una institución dinámica. De ser una escuela con un PEI fundamentado en educación técnica se ha ido movilizandohacia un énfasis en educación para la convivencia o formación en valores (ID173) y hacia una formación en competencias laborales. Ha ocurrido así, porque la procedencia de los estudiantes los ha conducido a pensar que de otra manera es muy difícil llevar a cabo el trabajo escolar. Cada nueva opción trae nostalgias sobre la anterior y por ello si en un momento extrañan el trabajo que se realizaba en gestión empresarial que incluía entre otros aprendizajes el de contabilidad, ahora consideran que es necesario enfrentar los problemas de convivencia que se viven dentro y fuera de la institución.

En segundo término, los docentes asumen la formación en competencias laborales desde la enseñanza de las áreas, de manera intencional, acorde a como lo expresa la Universidad Javeriana (2006:30)

“Es posible que las instituciones no sean concientes de las intencionalidades, los niveles de significación y la trascendencia de las acciones ligadas a las competencias laborales, lo cual no implica que las acciones sean espontáneas, improvisadas, carentes de significado o intrascendentes. Sin embargo, una acción mediada para el desarrollo de competencias laborales generales se favorece cuando es desarrollada de manera intencional (no espontánea), conciente y deliberada por parte de la institución educativa, generando aprendizajes que se pueden

transferir a entornos laborales y que resultan significativos para los estudiantes al relacionarse con las necesidades de su propia vida”.

Tercero, para los docentes la formación laboral que ellos desarrollan enfrenta dificultades, entre las que destacan sus escasos conocimientos frente al tema, lo que no es un obstáculo para avanzar, sino más bien una oportunidad para hacer visible que requieren asesoría. De igual forma, conciben que el trabajo se desarrolla, paso a paso, poco a poco, mediante la construcción de pensamiento para generar creatividad.

“- Nosotros en ciencias estamos trabajando la parte de proyectos, tratando de aplicar un poquito lo de competencias laborales y que los muchachos se enfoquen un poquito hacia lo de micro empresas. Realmente hasta ahora estamos empezando, estamos entre comillas un poquito crudos, nos falta bastante y de todas maneras requerimos pues un poco más de asesoría. Pero estamos tratando de empezar por ese lado”.

- Ellos por ejemplo ahorita, para los días que vamos a hacer la feria de la ciencia, cada uno ha venido trabajando un proyecto durante el año, algunos se enfocaron hacia la elaboración por ejemplo de la vida láctea o de derivados de la soya, entonces a cada uno, nos falta lo que es el aspecto más de contabilidad, de microempresas, aunque para estos días también viene una persona que va a dictar una conferencia sobre micro empresas. Entonces pues vamos a ver.

- Pues por el momento, lo que digo hasta el momento estamos así como tratando de empezar, de darle un enfoque por ese lado de las competencias laborales” (ID342).

En cuarto término, el proyecto escolar reconoce las dificultades del medio en que la institución está inscrita y para el cual trabaja, y en consonancia con él, los docentes han intentado comprender mejor el contexto para encontrar las mejores maneras de “direccionarlo”. Para ellos, como ya se dijo, un enfoque histórico cultural orienta esta postura.

“Una comunidad de estratos 1 y 2, aunque hay algunos estudiantes de estrato 3, una comunidad no muy diferente a la de otros sitios de Bogotá, tiene los mismos rasgos. De pronto, tienen mucho menos interés por lo académico, pero yo lo atribuyo a la situación social de nuestro país y de nuestra sociedad, ¿no? No es porque sea exclusivo de esta localidad. Los estudiantes no tienen como muy claro qué hacer cuando salgan, porque sus familias: primero no les ayudan, no hay recursos económicos, pero en otras ocasiones es porque como que no les han incentivado, ¿sí? Porque desde sus familias no los incentivan como a salir. Existen

algunos estudiantes muy aventajados, es más, nosotros ya hemos tenido la experiencia de las universidades. Hay problemas, por ejemplo de madres adolescentes, hay graves problemas de desempleo en las familias o de subempleo en la mayoría. La institución desde que nació, o por lo menos eso es lo que tengo entendido, desde que nació inició con un enfoque pedagógico, que en la mañana sobre todo se ha trabajado y es el enfoque histórico cultural, eso es partir del contexto para direccionarlo” (ID338).

Un ejemplo de lo dicho es traído por los maestros. En el área de sociales, han estado vinculando la escuela a la ciudad, mostrando cómo, para la institución educativa, cada vez menos existe un adentro y un afuera, y promoviendo una articulación a través del reconocimiento de la diversidad de espacios de enseñanza y de aprendizaje, de distintas experiencias, de diferentes formas y tipos de conocimiento.

“Por ejemplo en el área de ciencias sociales, casi en los últimos, por lo menos 5, 6 años se ha venido trabajando un proyecto de reconocimiento, ¿cierto? De reconocimiento, de cómo por ejemplo otros espacios que tenemos a nuestro alrededor son importantes para el aprendizaje. Eso, pues naturalmente se ha venido reforzando con todas esas políticas nuevas donde tenemos a la ciudad en la escuela, entonces por lo menos para nosotros sí ha sido como gratificante darnos cuenta de que por lo menos es un trabajo que a través de muchas personas, ¿cierto? no todas, se ha venido trabajando y reconociendo a la ciudad como un espacio de aprendizaje, mire a dónde va, ¿no cierto? Es una política que va más allá de las 4 paredes de una institución. Entonces naturalmente, últimamente se ha pensado en ya querer esa integración después de tanto reconocimiento de ciudad, porque los niños aquí, pues hacen su reconocimiento de ciudad y lo han hecho a través de muchos años, de pronto involucrar esta ciudad, ¿no cierto? Que son como las cosas que se vienen dando. Entonces al interior de ciencias sociales está este proyecto de geografía urbana. Naturalmente hay otros, ¿no cierto? Pero como el que, el abanderado es este” (ID341).

“Bueno, en el área de sociales que es de una u otra forma como el área que más se ha ... como que se ha involucrado un poco más en ese enfoque histórico cultural, trabajando un poco, como siguiendo los pasos de ese enfoque, entonces como que es el área que más se ha como comprometido con eso. Comprometido no en el sentido que los otros compañeros no se comprometan, sino que como que lo ha asumido más, porque de pronto tiene más forma de llegar a él, ¿cierto? Entonces hay exposición a nivel de docentes

de área, donde se explica y donde cada uno expone lo que trabaja, como que nos acercamos un poco más, respetando la didáctica que pueda llevar cada uno, con respecto a eso” (ID340).

En quinto lugar, es posible que de esta manera de enseñar se hayan apropiado algunos estudiantes para quienes no sería concebible la práctica sin teoría, mostrando otra manera de entender esta relación, distinta a la de sus compañeros que tienden hacia uno de los dos polos.

“Bueno. Yo pienso que uno en cualquier lado donde esté uno se tiene que hacer el ambiente. O sea, la clase no depende del profesor, depende de uno mismo depende del empeño que le coloque. Una clase de teoría de pronto no puede ser la más divertida, pero puede ser un poquito más para aprender de esto. O sea, por lo menos aprender, de pronto no con práctica, dicen que la práctica es muy importante, pero cómo vamos a saber práctica, si no sabemos lo fundamental en teoría. Entonces yo creo que uno hace su ambiente en cada clase” (ID170).

Sexto, es posible que lo que acaba de expresarse lleve a los estudiantes a una mirada distinta de los problemas o a reconocer aquéllos que son fundamentales y diferenciarlos de los secundarios, como lo manifiesta la estudiante que representa a sus compañeros en los órganos de gobierno escolar:

“Y respecto al colegio, pues yo quería decir que de la anterior reunión que hubo de representantes, fue para mirar las problemáticas de cada salón. Entonces yo pienso que se preocupan más, de pronto, por una problemática que hay en un salón y no se preocupan, por lo menos, en que al colegio le hacen falta libros, computadores o que, de pronto, por qué no, una fotocopidora para el colegio, que es muy importante, o por qué no de pronto... ¡ay! por qué usted se porta mal o porque ese grupito, no se qué y empezar a dialogar sobre eso, no piensan mejor en los pupitres que a veces uno tiene que ir, hay un cementerio de pupitres. O sea, es que cuando yo llegué a este colegio, yo soy nueva, yo entré este año al colegio, cuando llegué que el cementerio, reguero de tablas, sillas ¿no? Y a mi curso le tocó armar puestos para podernos sentar a recibir una clase. Organizarnos, traer tornillos y todo eso y la coordinadora, no digo nombres, se preocupa más por una problemática o por quién se porta bien o quién se porta mal, en vez de darnos a los estudiantes lo que necesitamos” (ID170).

En séptimo lugar, otro estudiante expresa el sentido de futuro de una educación que forma para el ingreso a la universidad en la que encuentra

bastantes posibilidades, y a la que podría contribuir mejor la preparación que realiza el colegio para la presentación de los exámenes de estado.

“- Quiero estudiar licenciatura en física en la Pedagógica.

- Pues yo ya compré el formulario para la U Nacional, pero a muchísimas personas les interesaba comprar el formulario, pero la falta de recursos económicos... El formulario de la Nacional fue como por hacer una técnica (un simulacro). Y además que si no puedo entrar a la Nacional, hay muchísimas posibilidades como la Distrital o la Pedagógica, y muchísimas personas...

- Lo que sucede en el colegio es que el personero, el que estaba hablando mal en el plan de trabajo del SENA, mencionaba que hubiera una clase de orientación profesional desde noveno, pero él nunca lo realizó.

- Pero sí, la orientación profesional se debería hacer desde noveno, diciéndole qué aptitudes, qué posiciones adquiere usted y llegar a once y decir: yo puedo profundizar en el ICFES en esto y en esto y en esto, porque yo ya estoy perfecto en esto” (ID171).

Por último, hay una mirada de la equidad de los docentes quienes, a través de las pruebas de evaluación, discuten el carácter homogéneo de la medición que no considera los contextos de procedencia de estos jóvenes en situación de desventaja frente a otros. Frente a ello lo que la institución hace es, más bien, distanciarse y formular, a nivel de micropolítica escolar, un trabajo más cercano con el estudiante desde el punto de vista afectivo, con posibilidades de acercamiento a los padres de familia, reconociendo la diversidad de ellos y de la comunidad en que se inscriben. No obstante, en la interlocución de un trabajo así, como el emprendido, se pudieron acercar en un evento sobre educación artística, realizado en Bogotá, a educadores de Gran Bretaña, quienes según afirman, les cuestionaron el énfasis en la capacidad creadora que vienen desarrollando, hecho que los ha llevado a cambiar la perspectiva del trabajo en arte.

”- ... pero eso es algo casi general en los jóvenes, con una desventaja para nosotros en el siguiente sentido. Resulta que de una u otra forma la administración mide a todo el mundo igual, ¿no cierto? Jamás en las pruebas, en lo que pueda salir a nivel de resultados de calidad de educación, se mira que las condiciones por ejemplo de nuestros jóvenes son mucho menos favorables que de pronto otras de otros jóvenes, ¿no cierto?

- Aquí un niño tiene una hora para sentarse frente a un computador y resulta que hay otros espacios donde la gente tiene absolutamente todo. Lo que yo te decía, aquí hay muchos problemas sin dinero, allá están los mismos con dinero. Entonces la medición es igual, entonces es cuando empiezan a salir esos resultados de pronto muy bajos. Cuando, por ejemplo, yo miro esa

evaluación de una forma muy humana, a mi estudiante, que aquí la mayoría somos así con nuestros muchachos y resulta que no pueden tener la misma exigencia, entonces la cosa pues naturalmente no tendrá los mejores resultados académicos.

- Cuando nosotros intentamos es más bien llegar a esa persona y de darle elementos para que afectivamente y por lo menos en su pensamiento le quede algo de que a pesar de las dificultades salga adelante.

- Algo que es muy notorio en la comunidad es que se ve el trabajo de los padres en la casa, porque es muy diverso el grupo estudiantil, es muy diverso, las capacidades que tiene cada uno para sus responsabilidades escolares.

- Mientras que hay unos niños que son muy responsables, muy cumplidos con sus tareas, con sus trabajos, estudian, están al tanto de lo que hace falta, o son niños que generalmente no faltan en el colegio. En el mismo curso puede haber niños muy dispersos y muy irresponsables y están en el mismo grado y están en la misma comunidad, pues yo creo que es más trabajo de los padres de familia. Es muy diversa la comunidad en ese sentido, en cuanto a los padres de familia. Nosotros en el área de arte, este año hubo el foro de arte y también dimos una charla, un intercambio con Gran Bretaña y les decía de pronto sí', la necesidad que hay en los muchachos hoy en día, es que los... ese intercambio que hubo con Gran Bretaña era el desarrollo de la capacidad creadora. Entonces decían ellos, los británicos, que acerca del estudio que habíamos hecho aquí en Colombia, nosotros a los niños no les estábamos dando las capacidades para desarrollar su creatividad, y les estamos enseñando siempre lo mismo, a todos lo mismo y todos resultan haciendo lo mismo. Entonces la capacidad creadora... muy bien y se está acabando. Entonces nosotros lo que estamos tratando de hacer en arte... es dejarlos que sean, que anden solos y que aprendan a defenderse solos" (ID345).

Si bien el planteamiento de esta última postura no es del todo clara para la institución y sus posibilidades de progreso, sí pone en el escenario la discusión sobre las distintas posiciones teóricas y prácticas a las que se ven expuestos los maestros. Se entiende aquí que si los docentes no alcanzan seguridad sobre el sentido de lo que hacen, muy fácilmente pueden ser cautivados por formas de concebir y hacer distintas, que inhiben la construcción sistemática de su *know how* -buena parte de él aprendido *in situ*, en acción-, indispensable para la dinamización de las competencias laborales en el trabajo cotidiano escolar.

Lo que se desprende del caso visto, en términos del desarrollo de competencias laborales generales, toma en cuenta tres categorías definidas por el trabajo de la Universidad Javeriana (2004, 2006): condiciones de gestión para el

desarrollo de las competencias laborales generales, acciones generadas por los docentes para promoverlas y percepción de los actores sobre competencias que están desarrollando.

1. Condiciones de gestión del PEI para el desarrollo de las competencias laborales generales

1.1. Las *ausencias y debilidades* de las que hablan los estudiantes permiten mostrar frágiles condiciones de gestión en la institución. Esas ausencias se presentan en cuanto a: 1) planta física inadecuada, no sólo porque no se ha conservado y mantenido, sino porque su capacidad para atender a la cantidad de estudiantes que el colegio tiene, con holgura y comodidad, no se da; 2) escasez de computadores; 3) falta de libros y de dotación para los laboratorios; 4) mala calidad de elementos de apoyo como la fotocopidora.; 5) escasez de docentes; 6) insatisfacción con el PEI, con la “mediocre” calidad de la institución y con los métodos pedagógicos y didácticos en clase⁷⁸; 6) estudiantes poco motivados; 7) institución educativa impuesta a los estudiantes por la sociedad y los adultos; 8) condiciones adversas de la sociedad en cuanto a desigualdad, violencia, desempleo y de la localidad en la que esta institución está ubicada.

1.2. En la mirada de *institución ideal* habría condiciones favorecedoras “ideales” para la gestión del PEI: 1) se tiene la expectativa de un maestro distinto, más anclado en la vocación que en la profesión; 2) existe un ideario para la institución, plasmado en el PEI, de pronto no suficientemente reconocido o socializado o sometido a la crítica para evaluar sus posibilidades y límites; 3) la institución ha definido proyectos transversales que requiere hacer converger hacia el PEI y el énfasis elegido; 4) existe un marco de regulaciones que bien podría convertirse, con los procesos democráticos necesarios, en un activo marco de regulación de las relaciones interpersonales para construir un clima agradable y que favorezca el aprendizaje y la enseñanza de las competencias laborales generales; 5) visión positiva de los docentes y de su acción educativa.

1.3. La *mirada que articula* aterriza a la realidad institucional las condiciones de gestión del PEI para movilizar competencias laborales: 1) los docentes asumen la formación en competencias laborales desde la enseñanza de las áreas, de manera intencional, paso a paso; 2) la institución se moviliza con bastante flexibilidad hacia la búsqueda de alternativas que contribuyan a mejorar lo que hacen, lo que a su vez puede convertirse en una debilidad.

⁷⁸ Podrían considerarse en este sentido acciones en clase orientadas por el trabajo en proyectos, trabajo en equipo, trabajo cooperativo, centros de interés, talleres, mapas conceptuales, monografías, equipos de investigación, foros, debates, exposiciones, paneles, simulaciones, representaciones, prácticas de laboratorio (Universidad Javeriana, 2006).

2. Acciones que realizan los docentes para promover desempeños y competencias

2.1. En cuanto a la institución concebida desde *la ausencia*: 1) los estudiantes reportan una exposición a diferentes experiencias educativas lo que da lugar a inequidades en la formación; 2) falta de definición y consenso sobre criterios de calidad, visibles para los estudiantes, que orienten las acciones de los maestros; 3) docentes poco interesados en promover la motivación de los estudiantes.

2.2. En los argumentos sobre la *institución ideal* se plantea: 1) acciones que mantienen poco equilibrio entre las obligaciones y deberes de los distintos actores lo que puede afectar el compromiso de todos en la institución para el desarrollo de las competencias laborales generales; 2) la obligación por los resultados y por el éxito futuro reposa sobre el estudiante, fundamentalmente, o culpabiliza a la sociedad, las desigualdades, el sistema educativo, de las dificultades para lograr lo esperado; 3) desarrollo autónomo del trabajo docente; 4) ocultamiento de los conflictos para no confrontar el ideal de institución.

2.3. En la perspectiva de la *articulación*: 1) los docentes asumen la formación en competencias laborales desde la enseñanza de las áreas, de manera intencional; 2) conciencia de la necesidad de asesoría y fundamentación teórica y práctica de los maestros para orientar su acción; 3) reconocimiento del contexto y formulación de proyectos de acuerdo con sus problemáticas; 4) enseñanza que articula práctica y teoría.

3. Competencias laborales generales que se promueven/inhiben a partir del trabajo institucional

3.1. Como se señala en las *ausencias*: 1) los estudiantes encuentran dificultad en el desarrollo de la competencia laboral relacionada con la toma de decisiones; 2) débil desarrollo de la competencia que permite negociar con las diferencias e insatisfacciones a partir del contexto y de la competencia relacionada con el manejo de situaciones conflictivas.

3.2. En la visión de *escuela ideal*: 1) los estudiantes parten de una mirada de maestro que pone en duda su compromiso, lo que de ninguna manera contribuye a un clima de confianza para apoyar el trabajo en equipo –ambas competencias laborales generales– que requiere la institución; 2) se promueve la creatividad.

3.3. Según la visión de *articulación*: 1) relacionar teoría y práctica; 2) identificar y priorizar problemas; 3) orientarse positivamente hacia el futuro; 4) crítica propositiva; 5) contribuir a un clima de confianza en el trabajo; 6) ubicar, acceder y usar información útil; 7) tomar decisiones teniendo en cuenta el contexto.

Esta síntesis muestra a una institución en un incipiente proceso de trabajo sobre las competencias laborales generales, a partir de la experiencia y las enseñanzas aportadas por la Universidad Javeriana. Un trabajo que siempre corre el riesgo de perderse si no se apoya de manera sistemática, si la institución no se fortalece desde el punto de vista de la gestión (condiciones para el desarrollo del PEI y gestión del PEI), si no se articulan todos los grados y niveles al trabajo sobre las competencias, si permite el monólogo de las políticas educativas, a cambio de un diálogo desde el saber hacer de la institución, si no le apuesta con firmeza, conocimiento y fundamento a una idea de calidad para la equidad, construida por todos los actores, para la realidad particular que vive.

CAPÍTULO 6

MEJORAMIENTO DE RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE LOS MÁS POBRES: COLEGIO NIVELACIÓN PARA LA EXCELENCIA

Inicialmente llamado *Atención diferencial por resultados de competencias básicas* y conocido coloquialmente como ACFO -Acciones Focalizadas⁷⁹-, este programa se inicia en el segundo semestre de 1998, con el fin de atender a las instituciones educativas con más bajos resultados de logro en las pruebas censales de competencias, aplicadas por la Secretaría de Educación Distrital⁸⁰.

La denominación acciones focalizadas es una clara alusión al trasfondo teórico de la propuesta: en contextos de desigualdad y de crecimiento de la brecha entre los grupos sociales se hace necesario atender a los menos favorecidos. Así mismo, frente a las exigencias de evaluaciones masivas, a la necesidad de medición de logros académicos y a la conciencia de que las diferencias en las pruebas involucran factores escolares diversos, se requiere apoyar a las instituciones para que avancen hacia la excelencia. De allí que posteriormente, y recogiendo lo dicho, el programa acabara por llamarse *Nivelación para la excelencia*.

El propósito del programa es afectar positivamente los aprendizajes de los alumnos, a partir de la evaluación gubernamental de competencias básicas, mediante una estrategia atractiva, cual es: la institución educativa que obtiene bajos resultados en las mediciones a los estudiantes es acompañada durante un tiempo (dos años al inicio que se reducen después a un año) por una entidad (universidad pública, universidad privada u ONG), y en esta interacción se produce un proyecto de mejora que afecta de manera positiva los resultados de aprendizaje de los estudiantes en lenguaje y matemáticas. En esta medida, los

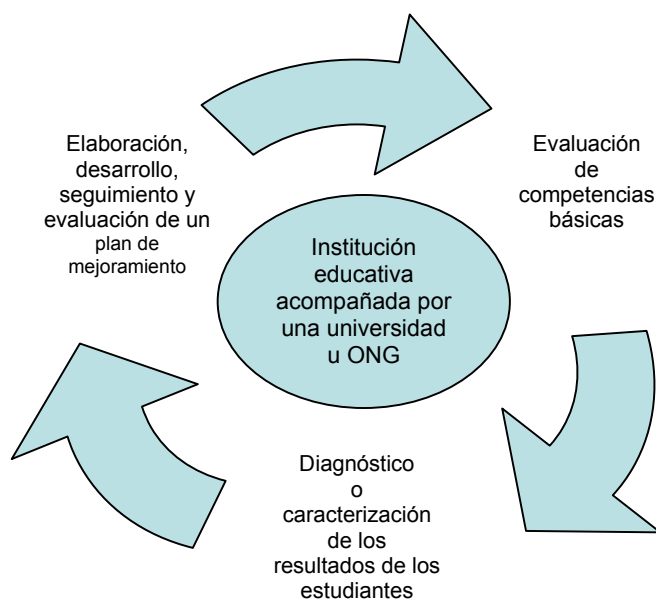
⁷⁹ ACFO estaba constituido por dos programas más: *Incentivos*, conocido posteriormente como *Galardón para la Excelencia* y *Red de Cultura Escolar* que se llamará *Acción para la Excelencia*. El primero destinado a promover el reconocimiento a las instituciones educativas con resultados satisfactorios y mejores prácticas de gestión escolar, de forma tal que las instituciones se incentiven a mejorar y competir; y el segundo dirigido a aquellas instituciones con resultados ubicados en la media, de tal manera que identifiquen experiencias exitosas de mejoramiento y a través de su relación en red compartan aprendizajes.

⁸⁰ Este caso se nutre del conocimiento y experiencia de la investigadora como parte del equipo técnico del programa *Nivelación para la Excelencia* –junto con Rosa Cristina Siabato, Virginia Cifuentes, Álvaro Leuro y Santiago Gómez-. Una primera versión de los resultados después de dos años de ejecución del proyecto se encuentran en el documento Camargo y otros (2001). No obstante, el trabajo de campo que recolectó la información sobre esta institución educativa, entre otras tres del mismo tipo, se llevó a cabo tres años después, como parte de un estudio sobre políticas de equidad y formación docente en el programa *Nivelación para la Excelencia* (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006). Puede agregarse que el tratamiento a la información levantada y la construcción del caso sigue la orientación ajustada a los objetivos propios de este estudio.

resultados de las evaluaciones censales sirven de referente fundamental para el programa y en la estrategia hay implícita una apuesta por la cotidianidad del aula y de la institución educativa que, al afectarse por la *política compensatoria de Nivelación para la Excelencia* debe conducir a mejorar la calidad, entendida como mejores resultados de los estudiantes. El modelo que sirve de guía, bastante extendido en el momento actual, se apoya en lo que se concibe como ciclo de mejoramiento:

A partir de la evaluación a los estudiantes es posible propiciar en las instituciones una reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, la que queda explícita en un diagnóstico o caracterización, y por esta vía, se plantea un plan que conduzca en el corto, mediano y largo plazo a proponerse acciones pedagógicas y educativas intencionales para promover transformaciones en la institución, las que deberán hacer visible avances en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en evaluaciones posteriores -dos o tres años después-. (Cf. Gráfica No.2).

Gráfica 2. Concepción del mejoramiento de la calidad en el programa *Nivelación para la Excelencia*



Fuente: Construido por la investigadora a partir de Camargo y otros (2001:37).

Justamente durante el período de gobierno distrital 1998-2000, una vez se caracteriza la situación de la educación en Bogotá, en términos de inequidad, baja calidad e ineficacia de la gestión educativa, se formulan las estrategias y programas que las atenderán:

1) “garantizar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para niños y jóvenes de estratos 1 y 2” (equidad); 2) “Mejorar los resultados de la acción educativa” (calidad); y 3) “Mejorar la gestión de los organismos del sector” (eficiencia) (SED, 1998:5-47).

En tal sentido, para mejorar la calidad de la educación, buena parte de los esfuerzos del sector se destinaron a la evaluación censal de competencias básicas y ciudadanas⁸¹, a la medición de los factores asociados a esos resultados y a los programas de calidad para las instituciones educativas, de acuerdo con los puntajes obtenidos. Las competencias resumen los aprendizajes y valores que se espera desarrollen todos los estudiantes a su paso por las instituciones educativas. La evaluación de competencias se convierte, de esta manera, en el eje de la política educativa distrital y, poco a poco, las instituciones educativas empiezan a hacer girar sus proyectos educativos institucionales o a movilizar cambios en las prácticas de planeación, evaluación, curriculares y pedagógicas, hacia las competencias básicas, preocupadas por los resultados obtenidos por ellas en las aplicaciones sucesivas.

Con base en un marco teórico fundamentado, la Universidad Nacional - encargada del desarrollo del proyecto de evaluación de la SED- revisa juiciosamente las distintas perspectivas desde las que se define y desarrolla el concepto *competencia* y propone una definición entendida de manera general como saber hacer en contexto o saber hacer con el saber. Una vez se establecen los parámetros de la medición, se diseñan y aplican las pruebas respectivas para identificarlas y medir las competencias.

El objeto de evaluación definido por la Universidad es el desempeño o logro del estudiante en las áreas (matemáticas y lenguaje⁸²) el cual da cuenta de la competencia. Las competencias en las áreas son adquiridas y usadas en los procesos de comprensión, y son generalizadas a situaciones diferentes referidas a las mismas tareas. El contexto de la tarea y del individuo media –a través del lenguaje- el conocimiento reflexivo sobre los conceptos y la forma en que se accede a ellos en la solución de problemas (Universidad Nacional, 1998:20). Para las primeras asignaturas evaluadas -lenguaje y matemáticas- los tipos de

⁸¹ Los resultados de las evaluaciones internacionales y nacionales de la educación en Colombia, mostraban el bajo logro en el aprendizaje de los estudiantes. Aunque Bogotá, obtiene mejores puntajes que el resto del país, el reto, en lo que respecta a calidad, es interpretar los resultados de la evaluación del aprendizaje y generar un proceso de mejoramiento que eleve los estándares en relación con el contexto internacional. Por eso, se decidió diseñar e implementar un sistema de evaluación censal de competencias básicas en matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, y competencia ciudadana, en los grados 3º, 5º, 7º, 9º del sistema educativo.

⁸² Poco a poco se van incorporando las competencias ciudadanas y dos áreas más: ciencias naturales y ciencias sociales.

competencia asociadas con cada uno de esos campos y que constituyen una competencia significativa son:

1. Para lenguaje: competencia gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática o sociocultural, enciclopédica y literaria (Universidad Nacional, 1998:34-35). La evaluación del Distrito enfatiza en las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa y propositiva.

2. Para matemáticas son: recuerdo, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. En el Distrito se evalúa: el nivel de ejecución mecánica de algoritmos, el nivel de comprensión de conceptos y el nivel de solución de problemas.

3. La evaluación sobre valores ciudadanos⁸³ estaba centrada en tres aspectos: desarrollo de la argumentación moral, comprensión de la convivencia en la ciudad y sensibilidad hacia los tópicos más relevantes de esta forma de vida.

La evaluación de competencias básicas y ciudadanas se apoya en la idea de que la evaluación es fundamental no sólo para identificar, valorar y superar las dificultades sino para reconocer y afianzar los logros.

Hasta el 2003 se habían hecho 9 aplicaciones, por lo menos dos por institución educativa –oficial y privada- en las áreas de lenguaje y matemáticas, y una en ciencias naturales y sensibilidad y comprensión ciudadana, a los estudiantes de tercero, quinto, séptimo y noveno, de educación básica. Es importante destacar que ya la segunda prueba muestra avances⁸⁴, con respecto a la anterior, muy superiores en el sector oficial con respecto al privado, atribuibles a que la SED actuó de manera concreta y focalizada sobre las instituciones con mayores problemas, así como al intercambio de información, referente a los

⁸³ Estas pruebas son elaboradas por expertos en el tema (Rosario Jaramillo y Ángela Bermúdez) que no pertenecen al equipo de la Universidad Nacional.

⁸⁴ No obstante este avance, para algunos autores las pruebas no son comparables. Otras críticas importantes a las pruebas consisten en su carácter homogeneizador. Como lo que se evalúa es lo que acaba enseñándose, todas las instituciones se ven impulsadas a trabajar para las pruebas, para que a sus estudiantes les vaya mejor en ellas, despojando a la institución de la singularidad de sus PEI. Otra de las críticas a las pruebas se concentra en la socialización de los resultados a las instituciones educativas que, si bien fue rápida y estuvo ceñida a un cuidadoso plan de comunicación, se “colaron” titulares –para no mencionar los contenidos- en la prensa escrita, como los siguientes “se rajaron los maestros”, “perdió la educación”, “la educación en crisis”, “los mejores colegios”, “estudiantes colombianos, ciudadanos a medias”, “la educación en rojo”, “maestros se rajan en clase”, y ello no contribuyó para nada a una idea de mejoramiento sino que generó un ambiente de culpabilización al maestro y una razón más de su rechazo o resistencia a la política educativa en curso. A propósito puede consultarse el estudio de Camargo y otros (2006), que trata sobre el uso de los resultados de las pruebas de competencias por parte de los docentes y muestra todas las mediaciones que dificultan que los resultados sean conocidos, comprendidos, difundidos y usados. Las críticas a las pruebas no siempre implican desconocer la importancia de la medición de resultados de la actividad educativa, por parte del Estado.

resultados, entre la Secretaría, por un lado y la Universidad Nacional, por el otro, con las instituciones educativas.

Tal y como se anotó al inicio de este capítulo el programa *Nivelación para la Excelencia* fue propuesto por la SED para atender a las instituciones educativas de más bajos resultados en las pruebas de competencias básicas. Estas instituciones eran invitadas a una reunión de sensibilización a cargo de la SED que pretendía captar su interés y lograr su vinculación voluntaria.

Así mismo, la SED invitaba a entidades gubernamentales (universidades, corporaciones o fundaciones) vinculadas al sector educativo a participar en el acompañamiento de estas instituciones (en el diagnóstico, la planeación, el seguimiento, el acompañamiento) y contaba con un equipo técnico encargado de la orientación, seguimiento, sistematización y evaluación del programa y sus acciones.

Este acompañamiento “como mediación (estrategia) conceptual contribuye, en un esfuerzo sistemático, sostenido en el tiempo y documentado, a ayudarle a la institución educativa a sentar unas bases sólidas para su mejoramiento. Así, es la estrategia concebida para que el mejoramiento escolar conduzca al fortalecimiento institucional. Sus principales características son:

Es una *relación horizontal* de construcción conjunta entre una entidad acompañante y una institución educativa comprometida a mejorar.

Es una *relación de ayuda* y de satisfacción de necesidades de conocimiento (teóricas y prácticas) de la institución por parte de la entidad.

Se desarrolla *in situ*. El acompañamiento se realiza en la institución concebida como unidad de cambio, atendiendo las particularidades que la hacen única.

Reconoce la *especificidad de los actores*. Así como el acompañamiento implica partir de las necesidades y singularidades de la institución educativa y atenderlas, también reconoce que las entidades acompañantes tienen una historia, un proyecto y unas potencialidades sobre las cuales estructuran su propuesta de asesoría y su trabajo.

Funciona bajo el principio de la *negociación*. La interacción de un acompañante y un acompañado, con sus proyectos concretos, exige la negociación de la relación de acompañamiento en el marco de los objetivos, supuestos y estrategias del Programa. Se negocia el plan de mejoramiento y asesoría en términos de: orientaciones pedagógicas, metodologías, objetos de trabajo, actividades, estrategias, tiempos, responsables y productos” (Camargo y otros, 2001:34).

Un testimonio de la entidad que acompaña al caso que se ilustra, muestra la apropiación de este sentido dado por el programa al mismo acompañamiento:

“Para la universidad era importante hacer el ejercicio del acompañamiento [...] para nosotros era acompañamiento, toda vez que desde la perspectiva del desarrollo humano consideramos que los sujetos en la institución tienen un enorme valor protagónico y son, sobre ellos, sobre quienes recae la construcción de la escuela [...]. Se nos permitió hacer una propuesta en torno a entender el acompañamiento como un proceso conjunto, de respeto mutuo de pares y en el cual, tanto el discurso de saber pedagógico como las prácticas necesitaban ser reflexionadas [...]. Este acompañamiento tuvo cuatro componentes básicos: el reconocimiento del otro en el proceso educativo; el segundo, la construcción colectiva de la propuesta [...]; el tercero, el trabajo en equipo. La universidad presentaba una propuesta, un equipo de acompañantes y la institución hacía las reflexiones frente a ello [...]. El cuarto elemento tuvo que ver con la construcción de manera colectiva de las reflexiones pedagógicas...” (ID362).

El planteamiento del mejoramiento se origina, entonces, en un diagnóstico, llamado posteriormente caracterización, que pretendía una reflexión sobre los resultados de la evaluación y las posibles causas o atribuciones de aquello que estuviera afectando el logro o resultado en las pruebas de competencias básicas. El equipo técnico de la SED elaboró un documento con orientaciones para realizar la caracterización, dirigido a las instituciones a ser acompañadas y a las entidades acompañantes, de forma tal que centraran la atención en los siguientes aspectos: prácticas escolares en matemáticas y lenguaje, ambientes de aprendizaje, cultura y clima institucional, estructura organizativa y enfoques, implementación de la gestión escolar y resultados de la misma. Con base en la caracterización y su socialización respectiva, la institución escolar diseñaba un plan de mejoramiento⁸⁵ con la participación de la entidad acompañante, a la vez que esta entidad, de acuerdo con ese plan de mejoramiento, presentaba su plan de asesoría y acompañamiento. A partir de allí se procedía al desarrollo de los respectivos planes. Ya en ese momento se atiende al horizonte del fortalecimiento institucional:

⁸⁵ El mejoramiento se entiende como “el proceso de *búsqueda de sentido* de las instituciones para encontrar un camino que les ayude a cualificarse. Se concibe como un proceso sistemático, riguroso y planeado que permite a la institución educativa dirigir sus acciones en forma conciente hacia los propósitos deseados por ella y requeridos por el contexto y la sociedad” (Camargo y otros, 2001:13).

El fortalecimiento institucional es entendido como la capacidad de las instituciones educativas de autodeterminarse a partir de sus proyectos pedagógicos, en concordancia con las necesidades de la sociedad y en el marco de las políticas del sector educativo distrital. Fortalecerse es, en otras palabras, afianzar el PEI...” (Camargo y otros, 2001:35).

Tanto la sistematización y síntesis de los primeros diagnósticos como el desarrollo mismo del programa permiten definir y perfilar los énfasis a trabajar en el programa: 1) gestión pedagógica, mediante talleres con docentes, *in situ*, sobre las prácticas escolares, y construcción de acuerdos sobre esas prácticas; 2) gestión directiva, centrada en la reflexión sobre el PEI y su papel como instrumento vivo de planeación, liderazgo y trabajo en equipo de los docentes; y 3) gestión administrativa y financiera, en particular la administración de los recursos pedagógicos, la organización de la información y documentación de la institución y los dineros escasos que ella administra. Sobre estos componentes⁸⁶ se elaboran los planes de mejoramiento y los respectivos planes de asesoría y acompañamiento (Camargo y otros, 2001).

Durante el primer año el programa incorpora 100 instituciones educativas oficiales de básica primaria y cada año, durante los 5 que duró, aproximadamente, ingresan más instituciones y salen las anteriores⁸⁷.

“Las acciones focalizadas de mejoramiento de la calidad se orientarán a las instituciones que la evaluación de logro permita identificar como de bajo rendimiento y a la que asisten estudiantes con menor nivel socio-económico. A partir de 1999 se ofrecerá atención diferenciada a 100 instituciones, que se renovarán anualmente, para un total de 300 centros educativos mejorados en el año 2001. Estas acciones contemplan el mejoramiento de la infraestructura y los ambientes escolares, la dotación de materiales, así como la capacitación y asistencia técnica a los docentes y directivos vinculadas a los planes institucionales de mejoramiento. También prevé apoyo directo a estudiantes” (SED, 1998: 31 y 32)⁸⁸.

⁸⁶ Si bien el programa inicia centrado en cuatro componentes -atención a estudiantes, desempeño docente, recursos de aprendizaje y gestión institucional-, poco a poco, los aprendizajes que se obtenían a lo largo de su desarrollo permitieron incorporar modificaciones, así como afinar y fundamentar sus componentes, hasta llegar a la gestión pedagógica, directiva y administrativa-financiera.

⁸⁷ Las primeras 100 instituciones estuvieron cerca de un año y ocho meses en proceso de acompañamiento, tiempo que se redujo a un año para las siguientes.

⁸⁸ A finales de 2002 habían pasado por el programa 328 instituciones educativas contando las que estaban en él en ese momento.

Finalmente, *Nivelación para la Excelencia* estableció los logros previstos en términos de (Camargo y otros, 2001):

- Mejorar los niveles de desempeño de los estudiantes por medio de la elevación de sus resultados en las pruebas de competencias básicas.
- Compromiso permanente y continuado con el mejoramiento, por medio de la apropiación de los planes y del desarrollo, evaluación y formulación de los subsiguientes. Así se traduce, en acciones de corto, mediano y largo plazo, el compromiso de la institución con el cambio escolar.
- Obtener logros en autonomía escolar, a través de la consolidación del PEI y del desarrollo de estrategias para desplegarlo a toda la institución.
- Orientar la institución hacia el aprendizaje de los estudiantes a través de la clarificación y explicitación de los modelos, estrategias y formas de enseñanza que conduzcan en forma sostenida los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con sus características individuales, un clima de trabajo favorable a la enseñanza y al aprendizaje y la organización de rutinas escolares.

Un programa como este -de *Nivelación para la excelencia*- bien se puede inscribir, como en efecto se ha hecho, dentro de las orientaciones neoliberales de política social en América Latina. Ezcurra (1998), a propósito de la evolución del paradigma neoliberal identifica la fase de *aggiornamento* (90's) como aquella que deviene de los efectos desfavorables de los ajustes estructurales de las economías, entre los que destaca el incremento de la desigualdad y el aumento de la población pobre y excluida, en condiciones de vida bastante adversas. Estos efectos, no coyunturales, condujeron a determinar un cambio de rumbo en las políticas.

Esta fase retorna parcialmente al estado interventor, a través de políticas sociales tendientes a la focalización y la compensación, que permitan beneficiar a los sectores más desfavorecidos, en un esfuerzo por reducir la pobreza. Implica concentrar los recursos del Estado en el sector de los pobres, especialmente en el segmento de pobreza extrema. Ello se acompaña de una redistribución del gasto público (ya que no puede aumentarse), que implica desplazar fondos de los sectores medios a los pobres, lo que se revela en el establecimiento de prioridades con argumentos de equidad (Ezcurra, 1998).

Para los países latinoamericanos con problemas de desigualdad, pobreza e inequidad, que persisten históricamente, las medidas de apertura en los años 90 se acompañan, entonces, de políticas sociales compensatorias y focalizadas.

Acorde a lo dicho, el programa *Nivelación para la excelencia* se dedica a los estratos más pobres de la población, a las instituciones educativas que congregan a los estudiantes de menor capital social y cultural, a esas instituciones que reportaron los más bajos resultados en las pruebas de competencias. A los más pobres les va peor en las pruebas y a ellos se orienta el programa de manera focalizada y compensatoria.

El criterio de equidad educativa, en este caso particular, tiene que ver con la concepción de que todas las personas, independientemente de su origen social o cultural, deben tener igual acceso al conocimiento. Y para lograrlo, podría agregarse, es necesario dar más al que menos tiene, dedicar más atención al que más mal se encuentra. Esta manera de entender la equidad es una opción compensatoria que intenta revertir las desigualdades iniciales, rompiendo -dentro del sistema educativo- con los determinismos sociales.

La institución estudiada que pertenece a este programa fue acompañada por una universidad, que presentó dificultades para iniciar sus labores de acompañamiento. La primera, estuvo relacionada con la forma en que la institución educativa ingresa y se hace partícipe del programa: por decisión de la rectora y sin considerar la construcción colegiada que se requería para un proceso como este. La segunda, con la manera como los docentes decodifican una política educativa: los docentes tienden a catalogar como neoliberal las acciones y decisiones que buscan evaluar los aprendizajes y, más aún, aquellas que relacionan logros académicos y calidad de la enseñanza. Tercera: cualquier intervención sobre la escuela tiende a ser vista con una clara finalidad evaluativa y más aún, con implicaciones relativas a juicios sobre la labor del docente. A ello se une el hecho de que, efectivamente, existía la evidencia de resultados deficientes en las evaluaciones censales y una “mala prensa” como ya se señaló. Por tanto, los docentes no sólo desconfían de la política educativa y del gobierno que la propone sino que le temen a la evaluación⁸⁹ y son sensibles a la más mínima crítica. Desde la perspectiva del acompañamiento ello se expresa de la siguiente manera:

“Porque los maestros la ven [a la política] siempre desde un referente y es la política neoliberal. Entonces es la política de reducir la institución escolar; de minimizar los costos, a mayor rendimiento y resultados; la calidad vista desde la eficacia y la eficiencia; el sistema ... cómo financiar el sistema a partir de recortar y de maximizar los recursos; entonces, es una mirada que tienen ellos, pero no hacen la reflexión en torno a cuáles son las características y las posibilidades, de dónde salen esas cosas, de dónde se originan y cuál es el papel que juega la escuela frente a

⁸⁹ Puede agregarse que los docentes veían venir la evaluación de su desempeño como estaba anunciada en la Ley General de Educación.

ellas. Entonces, [...] en alguna de las reflexiones con uno de los colegios decía: a veces sentimos que nosotros los educadores somos, eso, una taza [vasija] receptora de la política; resulta que la escuela puede ser un espacio de controversia ... o de resistencia” (ID375).

“Los maestros desconfían de la política [...]. Tienen miedo a la evaluación [...]. No es fácil entrar a las instituciones [...]. Es vital el papel y el compromiso con el sector” (ID377).

“Nosotros habíamos hecho una caracterización previa y algunos planteamientos de la caracterización fueron muy cuestionados [...], los maestros son muy sensibles a cualquier clase de crítica” (ID382).

“Los maestros desconfiaban mucho de cuál era el sentido de la evaluación” (ID383).

A lo dicho se agrega que los actores escolares de este caso no conocieron los resultados de las evaluaciones censales ni tampoco decidieron voluntaria y consensualmente su participación en el programa. Su ingreso a él fue resuelto de manera unilateral por la rectora, y esta determinación motivó que la entidad acompañante tuviera que generar procesos de sensibilización y confianza para la posterior negociación del plan de mejoramiento.

“Casi que en todas las instituciones los directivos docentes decidieron estar, pero nunca consultaron con la asamblea de educadores; entonces, digamos, que el reto nuestro cuando llegaba la universidad era: los directivos nos mandaban a presentarnos ante la asamblea y, por supuesto, comenzaban los problemas porque, pues no fue una cosa concertada, no fue una propuesta que hubiese sido reflexionada; entonces, la primera estrellada que yo llamo acercamiento interinstitucional –más por ponerle un nombre bonito- era, ir a discutir con los maestros, pues, la mirada que tienen ellos y la propuesta nuestra” (ID373).

Por su parte, la institución de *nivelación* estudiada, tuvo que iniciar un nuevo año escolar, después de realizada la caracterización y antes de iniciar el desarrollo del plan de mejoramiento institucional, convertida en una nueva institución que se integraba o fusionaba con otra⁹⁰, en cumplimiento de la política que en este

⁹⁰ Inicialmente con un grado de preescolar y nueve de educación básica -primaria y secundaria- ahora requiere articularse con otro colegio que tiene los dos grados de la educación media. Así, a la jornada de la mañana acuden los cursos de transición, primero, segundo, tercero, cuarto, sexto, tres séptimos, tres octavos, cuatro novenos, cinco décimos, cuatro onces. En la jornada de la tarde

sentido puso en marcha el Ministerio de Educación, como una forma de racionalizar recursos, disminuir costos y hacer más eficiente la gestión del sistema educativo. Esta situación generó dificultades de comunicación entre las directivas del colegio y los estudiantes y docentes de las tres jornadas. Como la institución no proporciona condiciones favorables para la toma de decisiones negociadas, por las características mismas de la rectora, su manera de liderar el colegio, la forma de relacionarse y, también el cansancio y el agobio por su pesado oficio, ello se agrava con la confusión generada por la política de integración. Ésta se convierte en una limitación real -para el programa y para el manejo del colegio- pues la rectora tiene que hacer presencia en las tres jornadas durante todo el día, y al mismo tiempo; por tanto, no está disponible todo el tiempo en la mañana y en la noche, situación que crea un ambiente difícil para la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

“- La rectora es muy distante.

- Con los de la mañana, sí, porque es que lo que pasa es que nosotros siempre hemos dicho, o sea, la rectora tiene las tres jornadas.

- Sí, tiene que trabajar 8 horas. Ella llega a las 10 de la mañana acá y se va a las 7 de la noche. Entonces el tiempo que está con nosotros es muy poco, muy poco, porque llegamos a las seis.

- Exactamente y llega por ahí a un descanso, después de que entramos de descanso o antes de que nosotros salgamos a descanso, entonces es muy poquito el tiempo y ella no es de las rectoras que por lo menos cuando yo entré aquí a sexto, la rectora que había aquí era muy linda, ella pasaba: ¿cómo están? ¿cómo les ha ido? ¿se sienten bien? ¿sí? Como que uno sentía el acogimiento de ella, pero ella es como muy distante y como que tiene más, ... nosotros siempre hemos dicho eso, tiene más preferencia por los de la tarde. No se si es porque comparte más tiempo con ellos, o porque con ellos está toda la jornada, o no se, pero nosotros hemos tenido ese concepto de ella [...]. Por lo menos el día del colegio, el día del colegio de nosotros fue, bueno, vino un trío, las presentaciones, bien. Los de la tarde... y ponqué, también. Los de la tarde sí tuvieron brindis, tuvieron dos grupos musicales, tuvieron, vinieron ... yo no sé qué gente por allá vino, estuvo muy bonito” (ID191).

A pesar de las dificultades mencionadas, la institución acompañante logró que después de un tiempo aproximado de tres meses, los maestros dispusieran

están transición, primero, segundo, tercero, quinto, dos sextos, tres séptimos, tres octavos, tres novenos, cinco décimos, cuatro onces. Y en la nocturna se atiende en el ciclo dos, cuarto y quinto; en el ciclo tres, cinco sextos y séptimos; en el ciclo cuatro, seis octavos y novenos; en el ciclo cinco, cuatro décimos; y en el ciclo seis, dos onces.

de algunas horas, generalmente hacia el medio día, para desarrollar el trabajo conducente a la caracterización del colegio. Con esta base, se identificaron algunos núcleos de problemas sobre los cuales podrían trabajar posteriormente, en conjunto.

“La Universidad realizó el acompañamiento centrándose en el proceso de integración institucional, desde los componentes que lo hacen visible: pedagógico⁹¹, directivo⁹², administrativo y financiero⁹³; enmarcados en el componente de clima institucional⁹⁴ que se refleja en la manera como incide la comunidad⁹⁵ en los procesos participativos, manifestando las diferentes interacciones en la convivencia cotidiana” (ID32).

De esta manera, tanto el colegio acompañado como la entidad acompañante acordaron una revisión y posterior elaboración del manual de convivencia, a partir de reuniones y talleres, principalmente. Logran conformarse equipos de trabajo que superan la cultura de encuentros esporádicos y coyunturales -“porque es el momento de la reunión”- y que, paulatinamente, asumen una participación activa en los procesos de escritura que posibilitaron, entre otras cosas, una manera alternativa de trabajar la caracterización y el posterior diagnóstico del colegio acompañado, a partir de los propios maestros.

⁹¹ “El componente pedagógico comprende los campos: enfoque pedagógico, planes de estudio, sistema de evaluación, investigación en el aula, didácticas especializadas, recursos didácticos, saberes disciplinares, mediaciones pedagógicas, proyectos transversales, relaciones de lo pedagógico con el contexto, espacios de desarrollo pedagógico docente, conocimiento de la política educativas, prácticas pedagógicas y consejo académico” (ID33).

⁹² “El componente directivo comprende los campos: horizonte institucional, estrategias de comunicación, PEI, autoridad y liderazgo, procesos de planeación institucional, gestión, estructura organizacional, toma de decisiones, funciones y procedimientos, resolución de conflictos, gobierno escolar, relaciones interinstitucionales, evaluación institucional, evaluación de la gestión, consejo directivo y conocimiento de la política desde lo directivo” (ID33).

⁹³ “Los campos del componente administrativo y financiero son: organización de los procesos administrativos, políticas de inversión y manejo de recursos, manual de funciones y procedimientos, democratización de la información sobre los procesos administrativos y financieros, política de manejo de espacios, relación con proveedores, formas de circulación de la información, estrategias de sistematización del conocimiento técnico institucionalizado y manejo de personas” (ID33).

⁹⁴ “Los campos del clima escolar y convivencia son: procesos de comunicación, políticas de bienestar y estímulo a la comunidad educativa, resolución de conflictos, manual de convivencia, orientación psicopedagógica, ambientes para el fortalecimiento de la convivencia, procesos de inducción a docentes, estudiantes y padres de familia, políticas de capacitación y desarrollo docente, sistema de evaluación de la gestión docente, solidaridad institucional a los diferentes estamentos” (ID33).

⁹⁵ “Los campos del componente comunidad y participación son: relación con la Asociación de Padres de Familia, políticas de vinculación de padres a la dinámica institucional, relación Consejo Estudiantil con la institución, relaciones con el contexto, servicio social estudiantil, instancias de participación, instancias de control de veeduría, programas y servicios a la comunidad y relación con el sector privado” (ID33).

“Nosotros recogíamos la información, la sistematizábamos, elaborábamos documentos que eran sometidos nuevamente a la discusión; pero que en eso, la universidad, con el proceso que traía, nunca sentimos que nos afectara digamos entre comillas, lo académico, porque eran propuestas de elaboración de la misma ... de los mismos educadores (ID384).

Según lo reportado en la caracterización, el manual vigente era el de una de las jornadas y al mismo tiempo no era claro de qué manera contribuía a regular las relaciones en la institución por cuanto el 6.4% de la comunidad educativa expresó que favorecía la buena convivencia y el 28.2% que fomentaba la formación en valores (ID41). Por eso, en el manual de convivencia, fruto del proceso de acompañamiento, aparece de manera destacada la necesidad del respeto mutuo; es decir, la necesidad de mantener acuerdos relacionados con la forma de llevar a cabo las citaciones a los padres; los llamadas de atención a los alumnos; la forma como pueden dirimirse los conflictos; la necesidad de coordinar la participación de los padres y maestros en algunas actividades específicas del colegio; y la rendición de cuentas que debe efectuar regularmente a la asociación de padres, entre otras.

“Dentro del proceso de acompañamiento, la institución educativa construyó participativamente el manual de convivencia. Su lectura permite destacar algunos acuerdos relacionados con la especificidad de la institución educativa:

- Demanda de la presencia de los docentes en todas las actividades que propone la asociación de padres.
- Derecho de los estudiantes de ser oídos y atendidos.
- Evitar trabajos en grupos o fuera de la institución.
- El docente debe ser prudente al hacer reclamos al alumno.
- Atención rápida a casos especiales, por ejemplo, de drogadicción, para que los padres colaboren con el colegio.
- Garantizar la iluminación en la parte de afuera del colegio.
- Servicio de transporte escolar para las jornadas de la tarde.
- Opción de tener varios libros, no sólo los que pidan.
- Más tolerancia, disciplina y cumplimiento en algunas asignaturas.
- Respeto a los alumnos en las clases de educación física.
- Contar con una planta académica completa.
- Trabajos repartidos a lo largo del año y no sólo al final” (ID460).

La preocupación por el manual de convivencia hunde sus raíces en la fragmentación de la comunidad escolar no sólo por la ausencia de reglas compartidas para establecer un marco a las relaciones escolares sino por: 1) la verticalidad de las decisiones de la rectora, con la cual no están de acuerdo ni los docentes ni los estudiantes y, por tanto, no reconocen algunas de sus

determinaciones como es el caso del horizonte institucional⁹⁶ (ID55); 2) el carácter “controlador” de la puntualidad y la disciplina de parte de la dirección escolar, como lo percibe la comunidad educativa (ID42); 3) la baja participación de los actores escolares para el desarrollo de la planeación:

“Los procesos de planeación institucional tienen como instancia principal la reunión de directivos y la intervención del gobierno escolar. Se priorizan instrumentos como el cronograma, el mejoramiento sobre cada área, la evaluación para retroalimentar y mejorar los resultados de la institución y el presupuesto asignado. Por ello, cuando se encuesta a los distintos miembros de la comunidad educativa apenas un 29.5% de ellos identifica procesos de planeación, un escaso 11.5% reconoce la participación de la comunidad como elemento fundamental para la planeación” (ID43).

“Nosotros encontramos bandos en las instituciones; poderes y autoridades creados desde lo patriarcal o sea, un manejo vertical de la autoridad. Fue muy difícil porque fueron tres o cuatro reuniones donde los debates fueron gremiales y políticos [...], un mes, casi todos los días, yendo a los colegios a hablar, de reunión con los consejos académicos, con los consejos directivos [...]; y los rectores normalmente se excusaban, nunca estaban [...], nos daban el aval pero no querían vivir la discusión” (ID369).

Además, la situación ambigua a la que está expuesto el colegio que sin contar con un manual de convivencia compartido, ahora, de la noche a la mañana, sin mediar procesos transicionales, se ve obligado a unirse con otro colegio y a juntar, como si ello fuera posible, la construcción histórica que cada uno ha venido haciendo. Esta situación los moviliza hacia procesos de ajuste a una nueva condición, en la que tienen que tomar decisiones sobre el PEI, sobre el marco de relaciones que los orientará, sobre el plan de estudios, en fin, sobre la vida misma de la institución.

“El manual de convivencia que está vigente para ambas jornadas, es el de la jornada de la tarde. Tal vez por eso, los docentes encuentran que la formación en valores y la buena convivencia no logran hacer viable el PEI, que se implementa con el trabajo desde las áreas y el manual de convivencia concertado” (ID41).

Junto con la elaboración del manual de convivencia la entidad acompañante también busca incidir en la modificación del clima organizacional del colegio de

⁹⁶ A la explicitación de este horizonte que abarca “la misión, visión, creencias, valores y filosofía institucional”, acude un grupo interdisciplinar de calidad “conformado por el Consejo Académico de la tarde” y es “socializado con la comunidad educativa” (ID55).

nivelación, no sólo por lo dicho sobre las relaciones y comunicación entre los actores sino porque en la filosofía de la entidad juegan un papel relevante todos aquellos aspectos que tienden al desarrollo humano. De esta manera, el trabajo sobre el manual de convivencia se constituyó en un dinamizador de la gestión institucional, en el entendido de que a partir de unas mejores, o por lo menos más explícitas formas de relacionarse maestros, alumnos y directivas, podrían posibilitarse otras acciones de mejoramiento.

“[...] desde la perspectiva del desarrollo humano consideramos que los sujetos en la institución tienen un enorme valor protagónico y son sobre ellos, sobre quienes recae la construcción de la escuela. Entonces, eso nos permitió hacer una propuesta en torno a entender el acompañamiento como un proceso conjunto, de un respeto mutuo de pares y en el cual, tanto el discurso de saber pedagógico como las prácticas, necesitaban ser reflexionados” (ID362).

La fragmentación mencionada entre los actores también ingresa al espacio académico. Pareciera que a los docentes se les dificultara el trabajo en común en las diferentes áreas y, de igual forma, la socialización de avances (por ejemplo, pasantías en el exterior) y logros, tales como los premios que han obtenido (un premio Compartir) o la financiación de propuestas de investigación, por ejemplo a través de fondos asignados por el Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico –IDEP–. Así se expresa en la caracterización institucional realizada por la entidad acompañante:

“Se han implementado experiencias como *Durmiendo con el fantasma* (que participó en el premio Compartir al Maestro) y *Desarrollo de actitud y pensamiento científico a partir de aprendizaje significativo de conceptos en ciencias naturales, a través del aprendizaje por investigación* (un proyecto financiado por el IDEP en su política de promover la investigación docente). Se pretende convertirlas en procesos multiplicadores de acciones conjuntas entre diferentes áreas” (ID493).

Según dicha caracterización, el 3.8% de la comunidad educativa considera que el desarrollo de los procesos académicos y los planes de estudio hacen viable el PEI que se implementa (ID41). Como el trabajo sobre lo académico es una de las apuestas importantes del programa *Nivelación para la Excelencia*, un segundo aspecto claramente derivado del proceso de acompañamiento tuvo que ver con la revisión del plan de estudios. Se considera que estos planes están fundamentados en la Ley 115 de 1994 y se basan en áreas, asignaturas, contenidos y proyectos obligatorios. Para la entidad acompañante:

“Es necesario un trabajo unificado que permita la participación y reconocimiento de la comunidad docente, donde se realice un trabajo interdisciplinario de construcción conceptual del plan de estudios, ya que se observa que existe desconocimiento sobre la norma a la que se refiere cada decreto” (ID490).

Como ya se anotó, el colegio de nivelación contaba con procesos de innovación y de investigación reconocidos por la comunidad académica (IDEP) y por aquellas que otorgan incentivos a los docentes por sus buenas prácticas (Premio Compartir al maestro). En consecuencia, se introduce la reflexión sobre cómo potenciar esos procesos y prácticas de carácter novedoso, y más aún, cómo aprovecharlos para lograr una mayor relación entre las áreas. Valga la pena recordar que además de los proyectos señalados la institución cuenta con un significativo número de ellos, pero la incomunicación entre los docentes hace que cada uno sea visto en forma aislada y que su impacto se vea reducido.

Para muchos de los estudiantes los proyectos que desarrolla la institución son desconocidos. Los pocos estudiantes que se refieren a ellos mencionan las salidas pedagógicas y el proyecto sobre resolución de conflictos. Éste último es el único que los padres de familia reconocen, mientras que, según los docentes se desarrollan los proyectos de educación sexual, reciclaje, tiempo libre y lecto-escritura (ID37). También se destacan, en la caracterización y en el plan institucional, los siguientes clubes: ajedrez, aeróbicos, caminantes, arte, periódico escolar, microfútbol femenino, rondas y juegos, música, tejidos, club de belleza, arreglos florales, teatro, expresión oral, culinaria, cineclub, pasatiempos y juegos de salón” (ID515).

A la falta de convergencia arriba mencionada sobre los proyectos de innovación e investigación es posible añadir la ausencia de un enfoque pedagógico. Pese a que un 20% de los maestros se confesaban constructivistas, el reporte de las prácticas muestra, aún, estrategias didácticas tan tradicionales como el dictado y la copia de libros de texto.

“- Yo se que aquí hay profesores que son buenísimos y como que enseñan, ¡uy! espectacular, pero hay otros que definitivamente se limitan a escribir en el tablero y hagan tal cosa y ya. Y eso no, eso no nos está dejando a nosotros nada de lo que queremos aprender, personalmente.

- Bueno, a mí me parece que los profesores como desde primaria a nosotros nos enseñan con mucha paciencia. Hay una profesora que se limita sólo a escribir y no le preocupa ni cómo se trabaja, ni explica, ni nada, sólo se limita a escribir, pero los demás sí es, con paciencia, primero explica, después escribe y no tienen preferencias.

- Pues yo, un caso particular de que, bueno, llegamos a la clase y escriba, escriba y escriba y no es la misma dinámica de siempre. O sea, todos los días es la misma “monotonía”, que escriba, que el ejercicio, que el taller, que eso y no, pues, o sea, tenemos profesores para que nos expliquen, para que nos enseñen y pues eso es.

- Es lo mismo. Tenemos el caso de la profesora Claudia, ella ... llegamos y ella llega al salón escriba, escriba, escriba; a veces son las dos horas de clase que nos toca, escriba y escriba y no debe ser así, tiene que ya enseñarnos de lo que nos está hablando, ¿sí?

- Una cosita, debería, pues, explicarnos más a fondo el tema que se está tratando, eso. Pues sí, digamos algo en particular, algo de política o algo así, más a fondo, que no todo ¡ay! escribir y escribir, ¿sí?

- Ella dicta y es que va muy rápido, muy rápido” (ID182).

“Pues apartando lo de la profesora, porque de verdad ella no me dicta a mí, a mí me dicta el profesor Eduardo. O sea, el profesor en sí es muy bueno y todo, pero no, o sea, él llega y en esa clase, no se hace es nada, nada, nada, nada, porque lo único que llega es con guías y trabajen, si la hacen bien y si no, también. O sea, pero si uno va y le pide explicación, listo, él se la da a uno y hasta que uno entienda, pero no es como uno está acostumbrado que los profesores se paran y le explican a todo el curso, que todo el curso entienda, sino que cada uno verá qué hace, si trabaja bien y si no, también” (ID183).

Asociado -lo dicho- al logro de una *sinergia* entre las áreas y los proyectos - tanto de investigación como de innovación-, durante el desarrollo del acompañamiento se quiso reflexionar sobre el o los modelos pedagógicos que soportan la práctica docente.

“Aunque el 20.4% de la información recogida indica un enfoque constructivista y un 15.9% indica el aprendizaje significativo, no hay un enfoque definido y se encuentra diversidad en las prácticas educativas evidenciada por acciones individualizadas de esfuerzos aislados que impiden el fortalecimiento del proceso educativo por falta de construcción colectiva. El PEI se denomina *Mejoramiento del ambiente educativo y su incidencia en la calidad de vida*; pero la institución debe definir el sentido y significado de las prácticas y es urgente que el docente reflexione sobre la relación de su disciplina con las demás” (ID34).

“Lo que la rectora te comenta, pues ella tiene como desilusión, es porque en los resultados se pretendió elaborar un documento, por

ejemplo, de modelo ... de todos los campos, se pretendía elaborar documentos que le permitieran a la institución posteriormente construir unos criterios, porque la idea no es uniformar a todos con un modelo ... no, sino que ... unos criterios que le permita a los maestros acercarse. Por lo menos, ponernos de acuerdo en qué vamos a hacer con los objetos disciplinares, no es que cómo los vamos ... los vamos a relacionar. Bueno, cosas de esas muy sencillas y que eso implicaba un cuarto momento que es lo que nosotros llamamos... fue la construcción de un plan de sostenibilidad del ejercicio, porque muy seguramente terminaba siendo otra iniciativa más desarrollada en un año y pues, ya vino la universidad y pasó. Entonces la idea era construir un plan de sostenibilidad a partir de los equipos que le pudieran dar espacios en la institución y que eso continuara solito, porque es un acompañamiento, no era una intervención” (ID392).

De esta forma logran configurarse unos colectivos docentes que antes del acompañamiento vivían procesos de aislamiento. Al menos, durante las horas de reunión, se juntaron los docentes de las tres jornadas y fue posible iniciar procesos de reflexión pedagógica alrededor de las áreas que conforman el plan de estudios y en torno a la discusión sobre los modelos pedagógicos. La reflexión pedagógica emprendida por estos colectivos, con el acompañamiento de la universidad, es relevante.

Los docentes manifiestan que los espacios de desarrollo pedagógico docente se reducen a reuniones de área en donde se deben resolver situaciones inmediatas que se presentan en la dinámica institucional. Es necesario generar espacios que permitan enriquecer al docente en su ámbito pedagógico, ya que las jornadas pedagógicas que se establecían ya no forman parte del cronograma, ni de la dinámica institucional debido a la manera como se asumen las nuevas normas, afectando en consecuencia las posibilidades de interacción entre disciplinas (ID39).

El interés del colegio de nivelación estaba relacionado con identificar, y posteriormente, adoptar un modelo pedagógico innovador que atendiera a las especificidades de la población, sobre todo conociendo la desmotivación de los alumnos, su inasistencia y el sin sentido de la escuela para muchos de los jóvenes que asisten a ella. A su vez, los mediadores pedagógicos más utilizados por el docente en el aula -guías, motivación, desarrollo de habilidades y competencias básicas, investigación y talleres- son las acciones para construir conocimiento significativo, que conducen, a su vez, a una construcción autónoma del trabajo pedagógico.

“Las problemáticas son las mismas en las dos jornadas. Primero, es como la falta de interés de los estudiantes, de pronto porque no tienen motivaciones para venir al colegio, de pronto porque ven eso como una obligación o dicen: no, voy por... los niños de primaria decían: yo voy por el descanso. Los niños más grandecitos: no, yo voy porque tengo mi novia, o tengo mi novio, o yo voy porque estoy con mis amigos, o por compartir con ellos o por no estar en la casa, pero de pronto hay veces que no tienen motivaciones en cuanto a lo que sí deberían tenerla, que es venir a estudiar” (ID188).

“Se afirma que el componente pedagógico resulta de la consolidación de diferentes campos de acción y en ella juega un papel fundamental las imágenes de conocimiento que portan docentes y equipo directivo, pues son ellos quienes visibilizan las concepciones, posibilitando la construcción de un enfoque pedagógico. A su vez se entiende que este *enfoque* direcciona otros aspectos también pedagógicos, partiendo de una postura epistemológica que permite sustentar referentes teóricos sobre la manera como se concibe la relación sujeto-conocimiento” (ID34).

El componente administrativo y financiero es contemplado tanto por el programa y la entidad acompañante como por el colegio. Si bien este aspecto puede no estar asociado directamente con lo académico, sí alude a un aspecto de gestión, vinculado a la organización y administración de la institución, relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Dadas las características del colegio, la universidad acompañante trabajó aspectos relacionados, en especial, con la toma de decisiones, con el interés de generar una mayor participación y discusión sobre aquéllas que se toman a nivel directivo y financiero. La explicitación de las dificultades existentes con la administración de la institución acompañada y en aspectos relativos a la comunicación de las decisiones administrativas y financieras se constituye en un aspecto a destacar. Por ello la comunicación ingresa a ser parte de las acciones de acompañamiento.

“Y otro campo que surge, entre otras cosas, fueron la parte administrativa, en especial en democratizar las decisiones que se toman a nivel financiero y administrativo, más desde la perspectiva de lo público. En algunas instituciones, un poco saliéndome de la institución, se trabajó lo de la comunicabilidad. [...] se priorizó lo de comunicabilidad” (ID389).

Para la entidad acompañante, la experiencia de *Nivelación para la excelencia* fue un aprendizaje en dos sentidos: el primero, en cuanto permitió confrontar los saberes académicos del equipo de la facultad de educación con las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las instituciones escolares, orientadas a una

población con deficiente capital social y cultural. La segunda, pues llevó a que “una institución paquidérmica” –la universidad- pudiera moverse; es decir, pudiera generar formas más ágiles que las tradicionales para atender un contrato, que era más que una consultoría, con la Secretaría de Educación, y que la llevaba a un replanteamiento continuo para mantener la calidad del trabajo, en correspondencia con un equipo idóneo comprometido con él, y la validez de sus discursos académicos.

Cuál es la sostenibilidad del programa, de los procesos de aprendizaje, de la experiencia de acompañamiento y del trabajo de cualificación y fortalecimiento institucional iniciados, son preguntas importantes a resolver. Para intentar una aproximación a respuestas, se presentan -a manera de balance- los hallazgos que reportan los miembros de la comunidad educativa consultados sobre el momento posterior al desarrollo del programa. Esta sostenibilidad se cuestiona al encontrar dificultades para continuar el trabajo por la equidad, propuesto en el programa *Nivelación para la Excelencia*.

Como puede constatarse, pese a la resistencia inicial frente al programa de *Nivelación*, la ganancia de todos (programa, entidad e institución) en cuanto a la conformación de comunidad académica, la preservación de tiempos para reunirse y la discusión sobre el clima institucional, la vida académica y lo organizativo y administrativo se pierden, pues desaparecen los tiempos de reunión con posterioridad a la finalización del programa (ID420).

Cuatro años después de su implementación, los estudiantes reportaban condiciones de acceso e inclusión a la educación poco coherentes para la realización de su derecho a la misma. Es así como los que cursan los primeros grados no tienen acceso a aulas y espacios escolares que ellos también quisieran aprovechar.

- “- Para mí, los de primaria, me parece terrible que no tengamos acceso a nada, a la sala de danzas, a nada, ni música, ni sistemas, nada.
- ¡Bien! (Aplausos de todos).
- Me parece injusto que los niños pequeños no tengamos derecho a eso sabiendo que también somos niños, tenemos derecho a todo, igual que los adolescentes.
- Claro.
- Bien.
- Lo que pasa es que el colegio, pienso yo, que no tiene los sitios adecuados para ellos, principalmente el patio. O sea, el patio no está adecuado para unos niños pequeños, porque de igual forma, nosotros tenemos como de pronto pasarle un proyecto al Alcalde a ver si de pronto nos puede agrandar el patio, de forma que los pequeños tengan más accesibilidad a su descanso o a los sitios

que ellos puedan entrar, porque verdaderamente, ellos no tienen lugar en dónde puedan desarrollar sus actividades. Entonces como que de verdad no hay espacio donde ellos puedan desarrollar eso” (ID187).

Desde la perspectiva académica, los estudiantes expresan mucho descontento con la evaluación: no sólo continúa el aislamiento de los profesores que impide construir un mínimo de acuerdos acerca de cómo evaluar sino que hay un discurso detrás de la evaluación que no convoca la reflexión sobre la práctica pedagógica para que sea desde ella que se tomen las mejores decisiones para los estudiantes y los docentes:

“- Incluso aquí tenemos un problema en la evaluación que nos hacen a nosotros, porque unos profesores nos califican por porcentaje y otros nos califican con “A”, “E” y eso ya lo presentamos a consejo directivo, yo lo presenté, porque para nosotros, en el primer período tuvimos muchos inconvenientes, porque al principio pensábamos que nos iban a calificar por materia y después resultó que no, que era por desempeño y muchos perdieron más de lo que pensaban, porque por desempeño, ya disminuía la valorativa. Entonces, o sea, perdieron mucho más y ese fue como el complice del primer bimestre. Entonces partiendo de ahí yo puse la queja en el consejo directivo, que ¡cómo era eso! que ... y si uno le iba a hablar a un profesor: - pero es que yo califico así, y el otro - pero yo califico así, entonces, uno como que tiene que estar moldeado a lo que diga el uno y que el otro trabaja así y el otro califica así.

- Pero no hay una política del colegio que ...

- Sí, o sea, sí, se supone que uno tiene que hacer evaluación, autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación y calificar cada actividad, pero solamente como dos profesores o tres profesores hacen eso, de resto, no lo hacen, califican en porcentajes y todo es por puntos, todo son puntos, puntos, puntos” (ID181).

“- La problemática que tienen los onces es con el profesor de filosofía y no solamente nosotros, desde hace mucho, desde tiempos, por lo menos hace dos años, como 80 no se podían graduar, porque la mecánica del profesor es con firmas y muchos no alcanzaban las firmas y era muy difícil pasar.

- ¿Cómo así?

- O sea, digamos, estamos todos en clase, entonces bueno, empieza a preguntar y el que va contestando le va dando firmas y cada firma tiene su valor. Entonces esa, todo mundo y además el año pasado también le quedaron muchos debiendo esa materia.

Ese es un problema grave porque sin eso, pues no nos podemos graduar” (ID185).

“Aunque el sistema de evaluación se desarrolla con base en los lineamientos del Decreto 230 de 2002” y de acuerdo con ella se define como integral, cualitativa y continua, cada maestro la realiza de acuerdo con sus preferencias pedagógicas y de esta manera se encuentra una evaluación continua, como la evaluación escrita, la sustentación de trabajos pero sin argumentos, discusiones y concepciones que den sentido y articulen el despliegue del PEI al aula. Por su parte, mientras para los maestros la evaluación tienen fines diferentes al de medir los aprendizajes de los estudiantes (nivelarlos, retroalimentarlos o cambiar de estrategias pedagógicas) para los estudiantes “significa indagar sobre qué tanto ha aprendido” (ID35).

Los estudiantes continúan reportando dificultades con el clima escolar, porque siguen viviendo situaciones conflictivas con la directora de grupo, que si bien es una entre varias en la institución, se constituye en emblema de problemas no resueltos entre estudiantes y docentes.

“Un minutico profesora, ella es la directora de mi curso y nosotros hemos tratado de discutir con ella y ella, no, o sea, de mal genio y cuando nos hace las direcciones de curso, nosotros: ¡ay! que hagamos esto, o sea, como la profesora anterior Martha, ella nos ayudó mucho, en las cooperativas y nosotros ahorita hablamos con ella y ella: ¡ay! no, eso a mí no me importa, hagan lo que ustedes quieran. O sea, colabórenos, apóyenos, porque es nuestra directora. A ella no le importa, o sea, no va uno con ella, uno por eso es que le tiene mala fe a ella ...” (ID175).

En razón al clima, la manera como se relacionan docentes y estudiantes, lo que se dicen y las conversaciones que sostienen, la dificultad para sentirse escuchados poco contribuye a establecer buena comunicación favorable a la convivencia de los distintos actores escolares.

“Ella me dijo: es que cada quien tiene su forma de matar..., cada quien mata sus pulgas de una forma y llegué y le dije: pero profesora, ustedes en vez de mejorar las cosas, ustedes lo que hacen es empeorarlas y por eso es que a uno le aburren las clases y se puso brava. A mí me perdonan y yo se que me están grabando, pero no me importa, ella me cae mal, se lo juro que me cae muy mal porque mira: uno no puede decir nada porque ya ¡ay!. Conmigo desde un principio, porque un día le dije algo, no se qué fue lo que le dije y : ¡ay! ya me gané a Olga y cada vez que puede, cada vez, me echa indirectas. O sea, yo no puedo decir nada, no

puedo decir nada, porque siempre ella es: pero Olga, pero no se qué, o sea, yo no se, ella es toda rara (ID176).

”No se, yo pienso que lo que dice Tati es cierto y de pronto por un caso en particular. Listo sí, ellos le ayudan a uno y hay unos que definitivamente son incondicionales con uno, pero hay unos que se meten tanto en el cuento que ya después empiezan como a “restregarle” a uno esas cosas, o empiezan a echarle “indirectazos” a uno. Pues lo digo por un caso en especial, no más. Por eso pienso que, bueno sí, muchos de acá son muy “bacanos”, pero hay uno que otro que no” (ID180).

Es así como las expectativas en cuanto a la atención oportuna a los problemas no es posible satisfacerlas:

No es muy fácil [acceder a la rectora] porque tú siempre llegas y la encontrarás haciendo algo, hablando por teléfono, con un profesor, lo ... antes, hace como dos años, yo un día fui y nosotros todas las mañanas esperándola y los profesores entraban por la otra puerta y siempre llegaban y llegaban y llegaban, hasta que nosotros dijimos: bueno, ¿y nosotros cómo hacemos para entrar a hablar con ella? Y entonces dijo ¡ay! y entonces ¿qué quieren?, ¿que les mande tarjeta de invitación? ¿Y que vaya hasta el salón y les de la tarjeta de invitación? Y nos pegó un “vaciadón” ese día. O sea, después que ... ahí sí, pudimos hablar con ella. Pero entonces es como difícil” (ID192).

Por tanto, los estudiantes encuentran tipificaciones –como la de maltrato o la de ausencia de ética- que hacen daño al trabajo de la institución y afectan las intenciones mismas de los maestros.

“- Bueno y también encontré eso que decían acá... como que sí hubiera maltrato...., no todos, pero hay unos profesores claramente identificados, o sea, como que son muy irónicos, como que más que todo como ironía.

- Nosotros, por lo menos en los onces, tenemos el caso de la profesora Wanda, o sea, ella es una excelente profesora, porque eso sí no se le quita, pero la clase de ella se vuelve muy de obligación, ¿sí? Uno no entra a la clase porque quiere y no está en la clase porque le agrada, sino porque le toca. Ella califica, o sea, si uno falta un día, le quita puntos, si uno dijo, se paró, cualquier... le va quitando puntos por lo que sea. Y ella, digamos, ella no es de las que dice: bueno, yo veo que su rendimiento está bajo, ¿por qué? ¿qué tiene? ¿qué le pasa? Ella va de una vez y delante de todo el mundo lo que ella piensa, lo va diciendo: ¡Usted se ha

vuelto irresponsable!, ¡usted se volvió no se qué!, ¡usted bajó el rendimiento!, ¡usted es ...! mejor dicho, lo trata a uno muy mal y delante de todo el mundo y sin ni siquiera saber por qué a uno le pasa eso (ID177).

”El profesor ha cambiado. Igual hubo algo que a mí me disgustó mucho porque yo lo dije en consejo directivo. Se supone que lo que uno habla en una reunión de esas es ... por ética, queda ahí y la rectora le dijo a él que yo había dicho que él no sabía dictar clase y bueno y ... pero lo bueno fue que él me tiene mucha, o sea, él es muy lindo conmigo y todo, y él me habló, me dijo: mire, a mí me dijeron esto y ¿qué fue lo que dijo?, porque la rectora me dijo que usted había dicho que yo no sabía enseñar, que ustedes no estaban aprendiendo nada, que ¿cómo era eso, que no se qué ... Yo le expliqué lo que había pasado, pero me pareció tenaz de parte de la rectora y que de una vez fue diciendo la representante al consejo directivo en la mañana” (ID184).

Lo que parece estar detrás en los relatos de los estudiantes es el sentimiento relacionado con ser desoídos y desatendidos, en contextos difíciles de comunicación, en los que además la institución no ha encontrado las respuestas más adecuadas de atención ni los estudiantes su lugar propicio para el desarrollo. Es necesario reconocer el diferente lugar de cada uno de los actores, los cuales influyen en sus maneras de concebir la institución, comprenderla y aceptarla en forma dinámica. No obstante, los registros revelan un descontento que pone en tela de juicio la intervención de un programa como el de nivelación, más aún si la entidad acompañante y la institución acompañada acordaron un trabajo sobre el manual de convivencia y sobre la comunicación y toma de decisiones.

“Entonces ella muchas veces juzga, muchas veces, no, siempre juzga sin saber qué es lo que pasa. Y ella nunca busca un espacio para decirle a uno: - mire yo me estoy dando cuenta que su rendimiento está bajando, eso no es conveniente. ¿Qué es lo que pasa? ¿Necesita ayuda? Aquí hay psicólogos, hay orientadoras, ¿sí? Ella no hace eso, lo que hace es juzgar y siempre cree tener la razón y que ella se cree la profesora, por lo menos... se cree la profesora excelente, la profesora que exige, la que es responsable, la que llega a tiempo, la que no..., se cree la profesora “diez” del colegio y todos nosotros no estamos de acuerdo con eso, porque ella, o sea, ella no piensa en que uno también tiene problemas y que uno también de pronto los manifiesta en el colegio, porque es un sitio donde los puede contar, ¿sí? Y ella lo que hace es juzgar. Y a mí no me parece que eso sea conveniente y menos ... y bueno, que ella le diga a uno: - mire, yo me estoy dando cuenta de

esto, pero ella lo dice delante de todo mundo y, como tu dices, de una manera muy irónica, porque es tratándolo de ofender a uno. Como es que a principio de año viene y le dice a uno: bueno, es que me toca dictarles clase, a mí no me gusta, pero me toca, o sea, ¿a quién le va a gustar eso? (ID179).

También se puede decir que la institución hace presencia frente a un nuevo tipo de estudiante socializado en ambientes familiares menos autoritarios y en una sociedad que ha venido configurando una nueva manera de comprenderlo como sujeto de derechos, lo que muy posiblemente controvierde las rígidas estructuras de las instituciones, representadas por algunos docentes:

“O sea, ella es como de otra religión, a mí ella me parece que es cristiana o evangélica [...] Cómo es que va a hacer que un compañero pase a hacer una oración, si él no quiere, eso no se puede obligar y ella no puede decirle: es que le voy a poner “insuficiente” por eso, eso no se puede, porque eso pasó en mi curso, a un compañero se lo dijeron. De que él tenía que hacer la oración y él le dijo: - profesora, yo no voy a hacerlo, ella dijo: - entonces le voy a poner mala nota. Yo le dije: - a mí me parece eso injusto y de igual manera a ella le incomoda de que, yo por lo menos, yo a esa clase no le pongo “ni cinco” de cuidado, yo me la paso ahí sentada y ella se pone brava. O sea, como yo digo ...” (ID178).

El contexto que ingresa a la institución y la está obligando a un cambio, al que todavía no se acomoda ella ni sus actores, es difícil: los barrios cercanos y lejanos al colegio de donde proceden los estudiantes enfrentan las problemáticas de la localidad en que él se ubica (pandillas, drogas, gamines, ladrones). Los mismos estudiantes señalan que es un problema nuevo porque antes no era así o porque se ha incrementado (ID189).

En cuanto a aspectos relacionados con la equidad pedagógica y el compromiso de la escuela -como institución- con el desarrollo del capital cultural de los alumnos, es difícil ver la incidencia del proceso de acompañamiento. La institución aumentó sus puntajes en las pruebas censales, pero una modificación de las prácticas pedagógicas es un proceso que va más allá de esos resultados y de un acompañamiento de uno o dos años.

No obstante, en el colegio estudiado, la relación entre las prácticas pedagógicas tendientes a la equidad y los procesos de acompañamiento inician al comenzar la discusión sobre los modelos pedagógicos y al enfatizar en el PEI de la institución y en la búsqueda de aprendizajes significativos. Esta apuesta implica el reconocimiento de los contextos sociales y culturales de los que provienen los alumnos y plantea un reto para las concepciones de los actores escolares, la

convivencia escolar, el trabajo en el aula, los dispositivos de evaluación y disciplina y, en general, para la gestión de la institución en cuanto a su manera de responder a unas dinámicas particulares del contexto al que se enfrenta.

Este caso se complejiza al analizar su postura frente a la política educativa. Su respuesta ceñida a la legislación le impide pensarse de manera histórica y cultural para responder más activamente a las exigencias particulares en el momento actual. Puede aducirse que la ley es, para esta institución educativa, un hecho cumplido. El colegio interactúa con la política educativa en forma más bien pasiva, en tanto son sus orientaciones y disposiciones las que motivan los cambios y ajustes, no la dinámica endógena. Por ello, los maestros perciben que resultan comprometidos en un proceso del cual no conocen los antecedentes ni las implicaciones. La preocupación por la política y el papel que cumple en el colegio se refleja a continuación:

“... el 56.6% de los docentes identifica la Ley 115, los Decretos 1860 y 230 como normas que afectan sus acciones. Pocos describen el contenido de las mismas y lo relacionan con acciones puntuales de la propuesta institucional. Los docentes manifiestan que se hace necesario un estudio que permita profundizar sobre el conocimiento de las normas de manera que se puedan establecer relaciones de forma concreta con las prácticas educativas, para poder comprender sus implicaciones, articularlas y generar su apropiación” (ID40).

“Es necesario entrar a reflexionar sobre la manera en que estas posturas pueden incidir como un obstáculo para alcanzar cambios a nivel institucional, donde se puedan elaborar discursos de carácter epistemológico, con el propósito de resignificar una pedagogía posible, donde el conocimiento del sujeto adquiere sentido y significado ya que es producto de las diferentes interacciones que puedan surgir en un contexto específico con unas características determinadas por distintos mediadores pedagógicos. De lo contrario, se está abriendo una brecha entre lo que se quiere aprender, lo que se hace y se proyecta en un contexto” (ID38).

Este “acompañamiento impuesto”⁹⁷ para una institución educativa ajustada a la legislación hace difícil ver el trabajo hacia la equidad y la sostenibilidad de un acompañamiento, sin culpabilizar por ello al modelo⁹⁸ sino más bien algunas de sus pretensiones, como intentar instalar un cambio en tan corto tiempo; incidir en la gestión institucional que compromete la cultura y el cambio de concepciones y prácticas muy arraigadas que requieren esfuerzos más sistemáticos y prolongados; afectar las prácticas pedagógicas que están mediadas por las adquisiciones de capital social y cultural previas de los estudiantes y por las maneras de enseñar los maestros y sus concepciones; introducir cambios en la cultura docente en cuanto no se reconoce como sujeto del proceso educativo y sus relaciones no favorecen el diálogo entre las áreas y disciplinas escolares⁹⁹; producir mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, cuando ellos están asociados a dificultades pedagógicas derivadas de problemas del contexto.

En consecuencia, cuando el trabajo de acompañamiento apenas comenzaba, o más bien, cuando ya se había abonado el terreno en la institución para emprender un trabajo tendiente hacia el cambio, el programa se terminó y la relación se interrumpió. Posiblemente a ello se deba que para el colegio exista la sensación que la entidad acompañante dejó el proceso sin acabar (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006).

De otra parte, la institucionalidad de una política como la de *Nivelación* se pierde, con el cambio de administración en el gobierno distrital pues el nuevo alcalde –Lucho Garzón– propone políticas que se distancian de la evaluación,

⁹⁷ Este tipo de acompañamiento encontrado en el estudio de Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006) contrasta con los otros que en él se exponen: sin mediación, construido colectivamente y polémico. El primero parte del supuesto que es posible que una institución tome de otra considerada exitosa, los “elementos que configuran su modelo pedagógico y quizá, con un poco de ingenuidad, se piensa que dicha transferencia es posible” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006:61). El segundo, enfatiza en la “conformación de comunidad académica y en el trabajo lúdico con el conocimiento” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006:70); y el último caso en el que la entidad acompañante no fue recibida con la apertura necesaria para desarrollar los objetivos del programa, lo que se convirtió en “obstáculo permanente para la fluidez de la relación de intercambio propuesta en el modelo” (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006:101).

⁹⁸ Tanto la entidad acompañante y algunos miembros de la institución acompañada como el documento estudiado sobre el programa reivindica el significado de la estrategia de acompañamiento en lo referente a respeto a la institución educativa y valoración de su experiencia, reconocen que fue un proceso lleno de dificultades, sobre todo al inicio ya que existía, no sólo desconfianza frente a la política, sino también problemas o dificultades internas que cuestionaban los compromisos asumidos por la rectoría.

⁹⁹ La entidad acompañante establece: “No se reconocen en el proceso educativo: ni maestros, ni comunidad [...]. Las políticas se imponen: las fusiones, las integraciones; se recortan las conquistas del magisterio [...]. El discurso pedagógico está muy mediado por el discurso gremial: todo lo que suene a mejoramiento, a acompañamiento, a agentes externos a la institución [...] son productos de la política neoliberal [...]. Las relaciones internas en la escuela son muy complejas; la cultura institucional no permite los diálogos entre las disciplinas [...], hay códigos que se manejan y afectan campos como la convivencia [...], no hay una vocación metodológica de encontrarse con los otros [...], falta comunicación [...], no es posible la interdisciplinariedad” (ID364).

aunque no mucho del mejoramiento -al que en adelante se llama fortalecimiento institucional-, cambio que pretende instalarse en los imaginarios como concepciones alternativas¹⁰⁰, alejadas de las propuestas anteriores, para generar un ambiente favorable a la ideología del maestro, bastante crítico de la evaluación de competencias y los lineamientos y estándares curriculares.

Finalmente, la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza van más allá de un nuevo o alternativo dispositivo de evaluación. Más bien, involucra la discusión sobre su centralidad para decidir sobre la calidad de la educación y sobre lo que los estudiantes deben aprender, lo que se les debe enseñar y cómo puede proceder esta enseñanza. Atender a las poblaciones con menores oportunidades de acceso a los beneficios de la sociedad exige un esfuerzo continuado de comprensión sobre la manera en que la escuela es capaz de atenderlas y ello pasa por la reflexión sobre el tipo de escuela que se tiene y se necesita, su finalidad, su sentido para los distintos actores y la forma en que puede lograrse, a través de los maestros, principal agente a tener en cuenta en la construcción e implementación de una política equitativa en educación. No de otra manera se puede pensar en el aporte de la educación a las necesidades de desarrollo y de mejor calidad de vida de las poblaciones menos favorecidas.

¹⁰⁰ Por ejemplo, los cambios generados al sustituir las pruebas de evaluación por competencias, incorporadas a SABER, por las pruebas COMPRENDER.

CAPÍTULO 7

QUEHACER COTIDIANO HACIA LOS MÁS POBRES: COLEGIO NO INTERVENIDO

Este colegio no es intervenido por un programa o política educativa del distrito, tendiente a la equidad, como los mencionados en los cuatro casos anteriores. Se incluye, en esta comparación porque sirve de referente para mostrar cómo trabaja un colegio que atiende estudiantes de estrato 1, 2 y 3¹⁰¹, y que hace parte del “común” de las instituciones distritales que se relacionan con la política a propósito de la generalidad de sus propuestas programáticas.

En esta medida, el colegio no intervenido permite mostrar cómo se lleva a cabo la acción educativa cotidiana en una institución que, como esta, tipifica al colegio que, a su manera y con sus recursos, se construye en el día a día y, en esa construcción, traza líneas de acción conducentes de manera intencional a unos objetivos y propósitos que atienden las particularidades, tanto de la institución y sus actores, como de la comunidad a la que sirve.

Como las demás, esta institución educativa se caracteriza por encontrarse en contextos de violencia que afectan los aprendizajes de los estudiantes. La pobreza que caracteriza al sector y a su población es, según los docentes, una expresión de violencia, por cuanto impide a los estudiantes acceder a las condiciones mínimas requeridas para su participación en la sociedad. Por ello, en ocasiones los docentes no dudan en aconsejar a los estudiantes estudiar para que puedan emigrar, salir del barrio y la localidad, mientras que los estudiantes se sienten “atrapados”, expresión que hace visible la extensión de la violencia, impuesta por las condiciones socioeconómicas, a la vida misma, a las posibilidades de elección (ID347).

“Sí, el asunto de la violencia en el aprendizaje en los chicos, yo lo vería como [...] un contexto violento, hay atracadores [...] es que no tengo plata [...]. Yo les digo, que estudien, progresen, mejoren, ¡sálgase de aquí, sálgase de aquí!...[Me dicen]: no, pero es que yo no puedo salir ... Por eso, entonces usted tiene una posibilidad a

¹⁰¹ En razón a las condiciones nutricionales y de salud, a los estudiantes de preescolar y básica primaria se les proporciona el servicio de refrigerio, suministrado por la SED (ID87). También, se cuenta con un convenio con el Hospital [...] y Bienestar Familiar, el programa Red de la felicidad y Escuela saludable, que brindan diagnóstico y tratamiento visual, nutricional (talla y peso) y oral (odontología) a los alumnos de la institución. También se ofrecen conferencias en educación sexual, violencia intrafamiliar, cómo evitar el abuso sexual, el programa Prevendida, que tiene talleres de orientación a padres y estudiantes. Los niños abusados tienen sesiones de asesoría con el psicólogo y se indica que existe una asistencia más alta en los niveles en los que los niños son más pequeños: se otorgan mercados a 500 familias (ID90).

través del estudio de salir, si usted estudia, progresa y sale de ese contexto, pero tampoco, pues... Yo personalmente [considero] que la violencia sí es un factor que ... afecta al estudiante en su aprendizaje..." (ID347).

"Si bien es cierto que algunos niños provienen de familias que pueden proporcionarles las condiciones afectivas, económicas y nutricionales necesarias para un buen desenvolvimiento físico y mental, una gran mayoría carece de estos elementos básicos e imprescindibles para su desarrollo integral. Otro aspecto a tomar en cuenta en esta problemática es la descomposición y violencia intrafamiliar, además de la falta de un hábitat propicio para fortalecer el trabajo escolar (ID79).

"La problemática del contexto expresada por la rectora y la orientadora se centran en la violencia intrafamiliar, el abuso sexual, la delincuencia común (apartamenteros, ladrones en la calle), las pandillas y la guerrilla. Se evidencia dentro de las familias el aumento de divorcios y la aparición del padrastro como figura paterna en los hogares, quien ejerce malas relaciones y por ende maltrato a los niños, incluso con la amenaza constante del internado" (ID89).

"- Pues yo vivo muy cerca, ¿sí? Y yo he visto que, en determinados sectores del barrio, se reúnen grupos que la verdad, se reúnen es o a fumar marihuana o a robar o no se, ¿sí? Pero la verdad, eso para el colegio no es bueno, porque le están dando una mala influencia y pues ellos van de pronto... no se, si están buscando pandillas o algo, van a buscar gente del colegio para reunirlos con ellos y pues, no.

- Pues lo que mi compañera dice si es muy cierto, pero en una reunión en la cual yo estuve en la Alcaldía, en el CADEL, es que la institución se integró a un proyecto que se llama *camino seguro*, que se va a tratar de hacer un mapa del colegio por las calles que más pasan los estudiantes para llegar hasta acá y ahí se van a identificar qué caminos son seguros para poder pasar por ellos y si hay caminos inseguros, pues no dejarlos aislados, no dejarlos a la intemperie y dejarlos viables para nosotros los estudiantes y así que no haya tanta inseguridad" (ID205).

Tal vez por lo anterior, la concepción de educación que guía los procesos definidos por la institución sea "educar en libertad", o sea, a partir del reconocimiento de sí mismo y del entorno, de las necesidades que este reconocimiento suscite, se plantea poder construir -con autonomía y responsabilidad- un proyecto propio. La toma de decisiones de la construcción

personal y colectiva de los estudiantes ha de considerar “que el límite de su libertad llega hasta donde comienza la libertad del otro” (ID84).

Para hacerlo es necesario acceder a los estudiantes lo que les exige a los maestros un conocimiento de su mundo, marcado además de la violencia, la pobreza y el abuso sexual, por las nuevas problemáticas juveniles que se hacen presente en el colegio: grupos satánicos y pandillas, y por los problemas de los padres de familia o acudientes

“... yo tengo la visión un poco más amplia en el sentido de que no solamente la violencia, no solamente la pobreza es también el abuso sexual, son también los grupos satánicos que se les manejaron aquí en la institución, son también los grupos de pandillas que también están afectando la institución y que de una u otra manera es lo que ha venido haciendo y hace que nosotros desarrollemos unos procesos que ayuden a crecer a estos muchachos, por ejemplo lo que ustedes vieron en el día de hoy y venimos haciéndolo ya de varios meses atrás, la conciliación, el trabajo que está culminando también, esta semana a nivel nacional, el trabajo por la paz y demás, pero para nosotros, no va a parar aquí porque nosotros llevamos un proceso ya de varios meses. Ahorita mismo estamos ahí en una conciliación, tenemos abogados, tenemos un equipo profesional para hacer ese apoyo a las familias que así voluntariamente lo quieran. Y, en cuanto al abuso, son varios los casos que tenemos y que afectan significativamente a los estudiantes. Un chico que es abusado...., pues hombre, no va a poder responder y eso hace, no solamente que le afecte a ella, sino que le afecte a sus amistades, a sus amiguitas que están más cercanas, que están afectando la vida escolar. Eso afecta ampliamente el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes y el desinterés” (ID348).

El desinterés de los estudiantes por el estudio, dicen los maestros, puede atribuirse a la dificultad para combinar el trabajo escolar con las obligaciones domésticas que los lleva a asumir roles que no les corresponde en tanto niños y jóvenes. Además, los estudiantes no cuentan con un acompañamiento para las tareas, como si el acontecer del día a día en su ámbito cotidiano –la escuela- no fuera fundamental para los padres o porque se van quedando rezagados en sus tareas escolares, con la consecuente desmotivación.

“Sí, a ver, son varias cosas y varios elementos, si vamos a mirar que los padres definitivamente tienen que salir a trabajar, ¿cierto? Entonces los hermanos se están convirtiendo en padres y así no tengan que salir a trabajar fuera, tienen que acudir a hacer responsabilidades grandes en reemplazo de sus padres en la

casa, entre otras atender a sus hermanitos, al bebé: a llevar al Jardín a traerlo, etc, etc. Entonces, están asumiendo roles que a los chicos no les corresponden y descuidan sus trabajos cotidianos que son..., deberían ser las tareas escolares, ¿cierto? Entonces eso hace que se pierda el interés en muchas ocasiones porque llegan sin sus tareas y sus trabajos al día al colegio, entonces como no hay acompañamiento en su casa porque tienen que asumir otros roles, pues llega al colegio ya desinteresado porque no está al día en las cosas actualizadas o complementadas para poder responder a los maestros” (ID348).

Tal vez sean las dificultades del contexto y el hecho de sentirse solos, a veces “entre la espada y la pared”, sin esperanzas para enfrentar la difícil tarea de educar y acostumbrados a los problemas o naturalizados con ellos, lo que los conduzca a pensar en la *sin salida* de la escuela. Resulta interesante destacar, en lo dicho por los maestros, cómo ellos son conscientes de hacer parte del problema, pero al mismo tiempo, y tal vez por esa conciencia, llegan a sentirse amenazados por causa de la misma política educativa que, dictada desde fuera, no le proporciona alternativas a un quehacer docente que, por la cantidad de estudiantes sobre el que recae, limita las posibilidades de intervención en el aula.

“En cuanto a las políticas, yo pienso que son influenciadas por el Banco Mundial y son políticas que rigen la deuda externa y todo eso redundando en la parte educativa. Por otro lado, trabajamos con 40 y hasta 50 alumnos (el año pasado) lo que no nos permite trabajar de forma pedagógica. Las políticas anteriores eran políticas más generales que amenazan al maestro, lo ponen contra la pared. Dentro de las problemáticas graves, los docentes forman parte de ello; se han acostumbrado a esas problemáticas porque uno entra en la misma rutina. Para alguien de afuera es impactante eso, pero para nosotros se vuelve normal” (ID357).

La política educativa también es objeto de crítica en cuanto conduce al desinterés de los estudiantes pues, por decreto no puede determinarse, dicen los docentes, la cantidad de estudiantes que se promueven y los que pueden quedarse, porque ello en nada contribuye a la calidad de la educación en un contexto en el que los padres no apoyan el aprendizaje de los estudiantes pero sí leen la legislación desde la perspectiva que les favorece: que su hijo no puede “quedarse”, no puede perder el año, en cumplimiento del decreto 230. Esta condición ha conducido al colegio a generar estrategias que aún no producen resultados eficaces ante el desinterés de los estudiantes, pero están apuntando a ello.

“La política educativa también nos ha llevado, la misma política, la misma normatividad nos lleva a que los estudiantes cada vez

tomen menos interés porque consideran que con un decreto o esto, los alumnos ya pueden promocionarse, se pueden promover. Entonces ¿qué pasa con ese 95 y 5 por ciento del decreto 230?, ¿qué sucede? Para el padre y para el estudiante es absolutamente claro de que dos o tres estudiantes no se pueden quedar por grupo, entonces ... en eso se ve afectada la calidad de la educación, en eso se ve afectado el desarrollo pedagógico, tanto del maestro como del resultado de los estudiantes, y lo podemos ver a través de las evaluaciones externas que se hacen, desde las mismas internas que nosotros generamos, un trabajo pedagógico juicioso, puntual, un seguimiento significativo que está haciendo cada uno de los compañeros. Eso ha hecho que nosotros generemos una serie de estrategias, pero que aún así, no hemos logrado motivar suficientemente a los estudiantes para que se comprometan un poco más” (ID348).

Los docentes diferencian “seguir” las políticas de “asumirlas”. Su opción por esta segunda alternativa los ha llevado a tener claridad pedagógica, partir de su propuesta y avanzar en su proyecto educativo, basado en los pilares de la educación como se mostrará más adelante.

“Nosotros no seguimos los estándares, los estándares nos sirven a nosotros, sí? Es en ese sentido en que hemos tenido, que hemos tenido las políticas claras. Como está articulado el currículo, así es flexible, porque es negociado. Por ejemplo, en este periodo que estamos en el pilar..., o no, uno que ya hicimos, el de aprender a conocer. Entonces en aprender a conocer se toma por eje problémico. Uno que esté hecho o uno que ...esté desarrollado para ... A ver, por ejemplo en el segundo período, tenemos el pilar aprender a conocer, tenemos un eje problémico, que es ¿qué tanto afecta el hombre su entorno?, ¿sí? Entonces, desde las ciencias naturales, desde todas las materias, se trata de responder a ese eje problémico. Nos reunimos todos los profesores, ¿qué tema puedo yo adaptar para dar respuesta a esa pregunta? Entonces, Humanidades, adapta unos temas particulares, ciencias naturales, sociales, matemáticas, empezamos a adaptar temas que creemos que corresponden a la respuesta de esa pregunta de todas las materias. A partir de eso, se formulan unos talleres, en esos talleres se negocia con los muchachos como las actividades para responder a ese eje problémico. Ese fue el eje problémico. El actual es por proyecto de aula. O sea, este año estamos ensayando, mostrando qué es lo que hemos venido haciendo en la jornada de la mañana” (ID351).

Ahora bien, con el objetivo de atender mejor las necesidades y requerimientos de los estudiantes la institución educativa está organizada por niveles -nivel A conformado por preescolar, primero y segundo, nivel B por tercero, cuarto y quinto, y nivel C por sexto, séptimo, octavo y noveno-. Ello permite un trabajo unificado de los docentes de las dos jornadas -mañana y tarde-

Para enfrentar la realidad que vive, el colegio está volcado hacia la comunidad como puede establecerse en los documentos que plasman sus concepciones, orientaciones y énfasis. Ha concebido un *proyecto educativo* que mantiene abierto al cambio y que muestra, de manera articulada, alrededor de dos énfasis: por un lado, la orientación al contexto y, por otro, la formación en valores para hacer del estudiante “un hombre sensible y comprometido ante la problemática social y el interés por el acceso al conocimiento, partiendo de la realidad en la cual se encuentra” (ID84). Más recientemente incorporan la comunicación como parte de estos énfasis y directrices del colegio.

La orientación al contexto se refleja, entre otros aspectos, en el lema actual del colegio, “Educar para la excelencia”, que para uno de los docentes significa:

“... formar niños, niñas y jóvenes que reconozcan las potencialidades y limitaciones, que se sientan protagonistas y forjadores de la sociedad nueva, asumiendo nuevos retos en donde la creatividad, la iniciativa, la autonomía, la crítica, el respeto por la diferencia, la aceptación de la diversidad se constituyan en motor de crecimiento, de acción y de transformación; en donde la unidad y a su vez la diversidad, encuentran en el conflicto un reconocimiento de su existencia y la posibilidad real de canalizar las fuerzas en una sana convivencia colectiva y con mayor libertad y responsabilidad” (ID84).

Por su parte, el colegio desarrolla la acción escolar basado en la pedagogía de los valores y la convivencia¹⁰². Pretende hacer frente a la problemática social y educativa a través de una formación ética y ciudadana, de unos valores para que los estudiantes los “asimilen, cultiven, promuevan y practiquen en su ser y en su actuar” (ID65) y, de esta forma, al comprometerse con su contexto¹⁰³ sean individuos fraternos y solidarios con sus semejantes.

¹⁰² De acuerdo con ello el perfil de estudiante definido por el colegio se expresa así: “El egresado del colegio será una persona que vivencia y promueva los valores, que lo identifique y lo distinga de los demás ejerciendo un liderazgo solidario en la sociedad y la familia, con potencial para el ingreso a la educación media” (ID84).

¹⁰³ Del egresado se espera que sea: “- promotor de su comunidad, gestor del cambio que se fundamenta en la vivencia de valores como autonomía, armonía, apertura y trascendencia, y que busque por medio de ellos ser feliz con los demás; - promotor de la unidad escolar y familiar y del servicio a la comunidad; - capaz de responder por sus actos con honestidad y lealtad” (ID84).

A su vez, la institución educativa considera que el acceso al conocimiento¹⁰⁴ y el desarrollo de una comunicación¹⁰⁵ adecuada son importantes para la formación de los estudiantes. En consecuencia con lo establecido, en el PEI aparece una filosofía que se concreta en los cuatro pilares del conocimiento establecidos por Delors¹⁰⁶: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir (ID70). En el PEI se afirma que es un saber crítico, al servicio del desarrollo de sujetos éticos y creativos, capaces de comunicarse y con valores:

“El proceso del conocimiento consiste en hacer activo este saber por medio de la crítica fundamentada en el ejercicio de la inteligencia humana, lo que le ha de facilitar el desarrollo personal y colectivo de la construcción del mismo, en un ambiente lúdico y dentro de una relación dialéctica que le permita elegir, descubrir, actuar o decidir de manera consciente con una excelente competencia comunicativa. El referente axiológico hace referencia al convivir y al conocer. El desarrollo personal y social se relaciona con las estructuras sociales y políticas que tiene nuestro país; por esta razón, la ética responde a la necesidad de que el estudiante adopte un adecuado comportamiento, fortaleciendo la comunicación, sus valores, actitudes y formas de actuar; a partir de su vivencia personal, grupal, familiar y social, llevándolo a que se proyecte en esta reflexión dialéctica” (ID65).

Para ratificar lo dicho, en cuanto a los derroteros de la institución, tanto la misión como la visión (al 2010) enfatizan la formación académica por proyectos, con el fin de fortalecer la comunicación y la práctica de los valores y “la convivencia responsable y sana” y así, contar con una comunidad educativa que logra “una mejor calidad de vida”, acorde con “las políticas de la educación” y “el proyecto de la educación colombiana” (ID65). Es así como el proyecto institucional se presenta inscrito en la política educativa distrital, a pesar de la crítica hecha anteriormente a la política.

“En la institución, debido a que esta propuesta fue orientada hacia el papel que cumple el lenguaje en la interdisciplinariedad y la cualificación de procesos cognitivos, se requiere hacer viable, no sólo la filosofía del PEI de la institución, sino además, mejorar las

¹⁰⁴ También se espera del egresado: “- Que interiorice el conocimiento, colocándolo al servicio de soluciones, generando nuevas alternativas; buscando mediante su aplicación, de manera creativa y eficaz, propósitos colectivos que respondan a las necesidades de su familia y la comunidad a la que pertenece” (ID84).

¹⁰⁵ El egresado del colegio debe: “- Emplear el diálogo y la comunicación adecuada como mecanismos para entenderse y para resolver conflictos” (ID84).

¹⁰⁶ Se refieren al informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors (1996).

estrategias con el fin de elevar la calidad de la educación. Por consiguiente, se requiere generar un espacio de construcción social en el que se propicie la presencia de todos los elementos que integran el mundo del niño para favorecer y dar continuidad al proceso de socialización secundaria, inherente al proceso educativo. En el marco de las políticas de la ciudad el proyecto es pertinente pues como se inscribe en el Plan sectorial de educación, realizado para Bogotá como ciudad región, del 2004 al 2007, en el sentido de aportar al cumplimiento de las metas del mismo, como lo son la permanencia de los estudiantes en la escuela en un ambiente de mejoramiento de la calidad de la educación y fortalecimiento de la educación oficial. Al promover el acceso al conocimiento, a partir de los intereses y expectativas de los alumnos, se genera un ambiente de motivación, que promueve la permanencia de los estudiantes en la institución, evitando el alto grado de deserción escolar propia de barrios marginales como este, razón por la cual la institución se fortalecerá en su función social y brindará un servicio educativo más acorde no sólo con las políticas distritales, sino con las necesidades de esta población” (ID68).

En consecuencia, detrás de las concepciones que formula la institución (Cf. Tabla No.8) parece encontrarse una concepción de educación como “proceso de cambio permanente, abierto a nuevas formas y experiencias”, a través de la cual se hace posible el desarrollo del “sentido crítico, creativo y cooperativo del estudiante”, mediante “la interacción de la experiencia, el conocimiento y la reflexión sobre la realidad circundante” (ID70).

Por eso, para los docentes, la construcción pedagógica es un proceso no terminado y aún con dificultades, que les exige, además, elaborar estrategias, desarrollar actividades, atender las necesidades particulares de los estudiantes.

“A los programas curriculares les falta que aterricen hacia el estudiante. Los niños pueden dar sus conocimientos escolares. Se deben trabajar cosas más aterrizadas al contexto de ellos. Demasiados proyectos, dispersan los niños” (ID358).

“Incide además, [en el bajo rendimiento de algunos estudiantes], de alguna manera, las metodologías utilizadas por los docentes que, en algunos casos, no contribuyen al logro del objetivo propuesto, por tanto se hace necesario un replanteamiento de éstas” (ID79).

Tabla 8. Síntesis de la educación propuesta en el caso colegio no intervenido

Educación propuesta	Orientación dada
"Educar en valores"	"...busca la formación del hombre para la convivencia social, la vida democrática y pacífica; por consiguiente, es conveniente que toda la comunidad educativa, trabaje unida para fortalecer nuestros valores a través de la praxis: respeto, tolerancia, responsabilidad, autonomía, solidaridad, honestidad. La vivencia y desarrollo de esta praxis conlleva a que cada persona mejore y eleve su propia autoestima cuando se tiene confianza en sí mismo y seguridad, la consecución de las metas, se facilitan y se obtienen los logros propuestos".
"Educar para la excelencia"	Es un principio rectoral e institucional. "El estudiante es la razón de ser de todo proceso educativo. La tolerancia y la convivencia deben contrarrestar el conflicto. El orden democrático debe ser orientado al crecimiento y al fortalecimiento de los derechos y contribuye al crecimiento personal de los estudiantes. La democracia institucional permite que las decisiones y las normas sean elaboradas con participación de todos los estamentos".
"Educar en y para el desarrollo de la competencia comunicativa"	"... es fundamental para que el estudiante adquiera las habilidades que le permitan desarrollar las competencias necesarias, e interactuar en condiciones que favorezcan los procesos de convivencia y tolerancia, dentro de la praxis lingüística".
"Educar en y para la convivencia social"	"... implica formar en valores democráticos y en el desarrollo y construcción de la convivencia humana. ... se fundamenta en la participación y realización de acciones y tareas que promuevan el bienestar. Cada miembro de la comunidad educativa del colegio debe contribuir en la construcción de un ambiente más agradable, en donde el respeto a la diferencia y a los derechos y deberes, la tolerancia, la justicia, el amor, la paz, la felicidad, la realización y desarrollo personal [como] elementos básicos para lograr una sana convivencia".
"Educar en y para el reconocimiento del entorno"	"... es darle la oportunidad a los niños, jóvenes, padres de familia y a la comunidad de hacer conciencia de las necesidades, los problemas, la riqueza intelectual y sus posibilidades de desarrollo en su entorno cultural y ecológico; ... es posibilitarle al niño, al joven y al ciudadano común y corriente razonar, representar y resolver problemas cotidianos, ampliar la comprensión frente a las diferentes manifestaciones culturales y ambientales".
"Educar en y para la participación activa y la productividad"	"... es poner el desarrollo intelectual, conceptual, motivacional y ocupacional de la persona para que produzca, construya y se apropie de conocimientos que favorezcan su formación y proyección personal. El colegio ofrece al estudiante conocimientos dinámicos con orientaciones pedagógicas y avances científicos, en la informática y en las áreas obligatorias del conocimiento, que preparen a un nuevo hombre para el tercer milenio, con conocimientos que desarrollen sus potenciales y le permitan adquirir los principios fundamentales, al culminar la educación básica".
"Educar en y para la recreación y el deporte"	"... contribuye en el desarrollo, para que haya una sana recreación y la utilización adecuada de tiempo libre. El desarrollo motriz, la expresión corporal y artística, hacen parte fundamental del proceso educativo para estimular y desarrollar habilidades de movimiento del cuerpo y en el cuerpo, que a la vez permitan expresar sentimientos, ideas y construir valores éticos y estéticos frente al arte y el deporte".

Fuente: ID84

La pedagogía por proyectos ocupa un lugar central en el colegio no intervenido. Para cada período académico se formulan los respectivos proyectos, con base en el plan de estudios y tomando en cuenta los pilares de la educación

ya mencionados, como se muestra en la Tabla No.9. Con esta pedagogía se busca atender las necesidades de conocimiento requeridas por los estudiantes, además de aquellas problemáticas escolares más severas de estos sectores poblacionales (deserción y motivación hacia la escuela). También apunta a hacer operativo el PEI, a desplegarlo hasta el aula de clase, a realizar una práctica pedagógica consecuente con él y con la intencionalidad expresa de desarrollar “procesos significativos para la formación de un sujeto social, fundamentados en los valores y en la comunicación”.

Al considerarse los proyectos una práctica educativa en la que el estudiante es protagonista de su proceso de aprendizaje, los docentes consideran que se otorga relevancia a la comunicación interpersonal, a la formulación y resolución de problemas, a la solución de conflictos, a la inventiva del alumno, para lograr una mayor comprensión de la realidad personal y colectiva que lo rodea, que se representa, que construye y que es capaz de apropiarse (ID76).

Como estrategia que contribuye a la enseñanza interdisciplinaria, la pedagogía por proyectos posibilita un trabajo docente coordinado y armonizado entre dos o más disciplinas, a través del estudio, confrontación y establecimiento de puntos de encuentro de cada una, antes –en la planeación-, durante –en el desarrollo- y después –en la evaluación- de los proyectos que se establecen. “Esta perspectiva favorece el aprendizaje significativo para que el estudiante construya su proyecto de aprender sobre realidades que lo afectan” (ID72).

La aspiración adicional de una pedagogía por proyectos es configurar una comunidad académica articulada en torno a los proyectos, que a su vez, favorezca las formas de relación y comunicación entre los diversos estamentos de la comunidad educativa¹⁰⁷ (ID71). A través de los proyectos se plantea un conjunto de acciones negociadas entre los docentes y en muchas ocasiones con la participación de los estudiantes, o por lo menos con la discusión de sus necesidades y de los diagnósticos que realizan por áreas. No obstante, no todos los profesores están de acuerdo con los proyectos elegidos ni motivados a participar. Para lograr que todos se involucren se requiere “un trabajo despacioso” (ID349) que poco a poco haga pertinente, para todos, la toma de decisiones sobre los destinos de la institución. Así, en el año 2003 se definieron unas áreas de formación comunes: convivencia y participación escolar en el entorno; desarrollo artístico y lúdico; construcción de vida saludable y conservación del ambiente; desarrollo del pensamiento lógico y significativo; identidad y autonomía personal; y competencia comunicativa. Para estas áreas comunes también se definió una “plantilla” de mínimos o básicos para cada grado, de conformidad con los estándares curriculares (ID66).

¹⁰⁷ Por ello, cada grado escoge una línea de investigación sobre el eje temático propuesto y las distintas investigaciones se socializan en la semana de *la lúdica y el conocimiento* que realiza el colegio.

Esta manera de concebir y organizar la enseñanza y el aprendizaje mediante acciones cooperativas, al igual que la inserción de proyectos en la realidad socio cultural de los estudiantes trae ganancias importantes para el desarrollo del niño y el joven: 1) facilita la aplicación de los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones, 2) favorece su autonomía, 3) promueve el descubrimiento y construcción de saberes sin atomizar los aprendizajes y contenidos escolares, al integrar la teoría y la práctica en el marco de las acciones significativas, y 4) estimula la investigación. En la concepción de los maestros todo está articulado:

“Se procura una articulación de valores, convivencia, equidad, derechos humanos. Todo es una correlación. El trabajo por proyectos integra toda la participación. El primer pilar se centró en la convivencia con nosotros y los demás; dentro de ese proceso se trabaja desde la parte curricular, se trabajan derechos humanos del niño, participación y convivencia todos los días, porque todos los días se convive durante el año. Una de las características es que la diferencia no es un elemento para generar discordia, sino que ésta puede generar crecimiento; es más que diferencia, es un complemento que se ha dado en las mismas actividades. Ha sido integradora entre maestros y alumnos. Se trabaja la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. En cuanto al grupo de trabajo pedagógico, ha sido un trabajo en conjunto teniendo en cuenta la equidad. Se vinculan los padres de familia desde los proyectos que se quieren trabajar a pesar de todas sus dificultades. Una de las estrategias para vincular a los padres fue que después del desarrollo de planes de mejoramiento [se refieren a la recuperación] vinieron a acompañarlos para su sustentación y tuvieron voz y voto en la evaluación” (ID355).

La metodología de concertación de proyectos es desarrollada como sigue: 1) Con base en los cuatro pilares de la educación, se seleccionan los proyectos a desarrollar en cada período. 2) Se correlacionan las unidades temáticas de cada área, los estándares, los logros y los indicadores de logro para cada uno de los proyectos. 3) Se procede al diseño, desarrollo y evaluación de las guías interdisciplinarias. 4) Se socializan y sustentan los proyectos, con el fin de dar a conocer las investigaciones, fortalecer la comunicación y favorecer la formación en valores y la heteroevaluación (ID74).

“Estos proyectos partirán de la vivencia cotidiana del estudiante, para que no se presente ruptura entre el mundo exterior y lo que éste aprende en la escuela. Desde esta perspectiva los proyectos de los niveles B y C, hacen énfasis en una enseñanza interdisciplinar, articulando conceptos claves que median entre el horizonte institucional y las acciones pedagógicas” (ID77).

La apropiación e institucionalización de la pedagogía por proyectos tiene que ver también con el interés y la motivación de los estudiantes quienes, según los maestros requieren disfrutar un ambiente pedagógico que haga “funcional y operativo” el saber y les ayude a organizar y ampliar su propio conocimiento y a ser partícipes en su construcción.

“Esto les permitió reconocerse como sujetos autónomos y productivos, portadores de saberes y tener la posibilidad de hacer preguntas, plantear hipótesis y estrategias para buscar información desconocida, realizar síntesis de las informaciones obtenidas y proponer sugerencias para nuevos desarrollos; de tal modo que, puedan empoderarse de los saberes y ser capaces de recuperar el carácter protagónico en la transformación de su realidad” (ID67).

A su vez, los docentes encuentran en los proyectos una buena oportunidad para hacer más conciente, intencional y profunda su práctica pedagógica, en el sentido de dejar de ser los poseedores únicos del saber y transformarse en mediadores que agilizan los procesos del conocimiento. Ellos participan activamente con sus estudiantes en estos procesos, a través de la interacción guiada, que les permite construir socialmente el conocimiento y así mismo, realizar las transformaciones que se requieren para alcanzar una debida orientación de la enseñanza y el aprendizaje, con su consecuente cualificación. Así, en términos de prácticas de aula, las distintas clases pueden realizarse con diferentes estrategias y dinámicas (juegos, participación, experimento, lúdica, integración), derivan en diversidad de aprendizajes y despiertan el gusto e interés de los estudiantes, como se muestra en el siguiente recuadro.

Una clase de historia puede realizarse “con juegos”, “por ejemplo obras de teatro, como jugando parqués, pero con imágenes y cosas así y películas, muchas películas” (ID209).

“- La clase de biología por lo general siempre buscamos un método diferente donde podamos participar todos, por ejemplo, la clase pasada estábamos viendo los “Propios” y para aprender más de eso, cada grupo tuvimos que hacer una comida y todos la pasamos super. Y la de español es más que todo la profe nos la hace con lúdica, como con juego, como algo así que uno ¡ay! la clase, no como esas clases aburridas, que uno dice: ¡ay, qué pereza”

- Pues a mí me parece que el mecanismo...en todo punto de vista, en todas las áreas, es bueno, pero la que más me gusta es matemáticas y español. Español, porque como decía la compañera hay mucha lúdica, integración y matemáticas porque me gusta demasiado la matemática y me parece una materia esencial

principal, pues no es que todas no importen, pero para mí la fundamental es la matemática.

- A mí me gusta geografía y biología. Biología porque es una materia donde se aprende muchísimo, pues me gusta porque ahí se ven cosas tan ... no se, que lo impresionan a uno, por ejemplo cuando le muestran a uno los microscopios, que le muestran a uno animales, y eso es muy bueno" (ID208).

"A mí si todas las materias me gustan pero especialmente la de inglés y la de español. La de español porque a veces trabajamos con lúdicas, con juegos y la de inglés porque nos ponen a participar a todos y es una forma de aprender más fácil.

- Inglés y matemáticas. Porque inglés lo entiendo muy bien y la matemáticas porque me encantan los números.

- Matemáticas e informática. En informática nos dejan participar en juegos, información, Internet, encarta. Matemáticas, porque podemos aprender a dividir, sumar, restar, multiplicar, los números decimales y fracciones.

- No, a mí me gusta matemáticas porque nos ponen a participar a todos por orden de lista y van calificando.

- Lo que más me gusta es matemáticas y no se, siempre me ha gustado.

- El profesor de matemáticas explica muy bien, siempre nos explica muy bien y cuando no entendemos, nos llama y nos explica bien.

- Artística y ciencias. Artística pues porque uno aprende a hacer más cosas con las manos y ciencias pues porque aprendo más de las plantas y del medio ambiente.

- Artísticas, dan todos los viernes" (ID210).

"- Inglés, porque la profesora nos pone palabras que, o sea, palabras que nosotros no entendemos bien y tenemos que buscar en el diccionario y después de que terminemos, nos pone más hasta que las terminemos, nos la dan todos los viernes, dos horas.

- Sociales, porque... o sea, la profesora dicta muy rápido y a mí no me gusta. O sea, nos dicta mucho y a mí no me gusta escribir casi.

- Todas me gustan, todas, todas. No, pues matemáticas me gusta, pero la profesora no. Porque es que es muy brava.

- No me gusta de pronto más o menos la clase de inglés, porque el inglés es super difícil. No tengo la facilidad para el inglés, para nada, pues a pesar de todo, de que es lúdica y todo, pero la profe nos hace participar y todo, nos habla en inglés, así, pero de todas maneras es como muy difícil para mí, para mí.

- A mí me gustan todas. No, es que ninguna que menos me guste, sino que se me dificulta un poquito el inglés porque en particular a mí cuando me tocan las dos horas, son las dos últimas que es un

miércoles y dos últimas inglés es un poquito como jarto. Es insoportable porque pues, sí, explica rápido y cuando uno: - profe, no entendí, y no explica y uno queda ahí como todo loquito y entonces.

- A mí la materia que no me gusta es inglés, porque es que uno, yo no entiendo eso y cuando hacen evaluaciones mmm, yo no entiendo lo de inglés. No, en veces tengo unas preguntas bien, pero no, también mal, y entonces sí...

- A mí si me gustan todas las materias, pero la que más se me dificulta es educación física, porque a veces no puedo desarrollar bien los ejercicios. Pues por eso se me dificulta y a veces no me gusta, aunque es muy..., creo que es una de las más bonitas de todas las materias, pero a veces se me dificulta. Y el profesor a veces regaña, pero a veces lo ayuda a uno, cómo hacer ese ejercicio.

- La materia que no me gusta es español, porque o se, casi no la entiendo, y es muy diferente a la matemática, porque la matemática yo la entiendo muy bien y el español casi no, o sea, no me gusta.

- A mí la materia que no me gusta es inglés porque a veces uno no entiende la oración, entonces la profe lo regaña y le pone mala nota.

- La que no me gusta es ciencias, porque la profesora no explica bien y cuando uno le va a preguntar, pues no le explica y lo que uno se gana es un grito y lo sienta. No explica bien.

- O sea, sí me gusta, pero me gusta más o menos, porque es que es matemáticas porque nunca descansamos de matemáticas, siempre nos toca hacer matemáticas, entonces uno se aburre” (ID211 e ID122).

La evaluación escolar es integral. Está compuesta de actividades que apuntan a la “autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” y “orientada por los valores de responsabilidad, cumplimiento, participación, investigación, profundización, producción, creatividad, interacción, trabajo en grupo, compromiso, respeto por el otro, honestidad, aplicación de las normas básicas de comunicación y la parte actitudinal” (ID75). El comité de evaluación establecido por ley, funciona en la institución, con atribuciones claras:

“En el colegio siempre han funcionado los Comités de Evaluación. Allí se discuten las dificultades de los alumnos en las distintas áreas a partir de los reportes presentados por los diferentes profesores. En estos comités se decide el plan de acción y, en casos especiales, sí es necesario convocar a los padres del alumno. Esta estrategia hace que para el colegio no sea difícil

cumplir con el 5% de estudiantes que pierden, ya que existe un seguimiento de los mismos y de sus aprendizajes” (ID94).

Los docentes de las dos jornadas, con ayuda de instrumentos y formatos, logran establecer acuerdos para evaluar. Como ya previamente han concertado la enseñanza por proyectos en cada asignatura, de acuerdo con los diagnósticos, les resulta coherente y adecuado este proceso.

“En cada nivel, ambas jornadas, unificadas con sus diferencias de rendimiento en el proceso. En la tarde vamos asimilando la tarea pedagógica. Todos estamos aprendiendo. La evaluación se hace por medio de una rejilla y tutorías, nos sentamos con los padres para unificar esa rejilla y así se unificó la evaluación con todas las asignaturas. También realizamos co, auto e inter evaluación con los padres y muchachos” (ID353).

“Al iniciar el año se aplicaron pruebas de diagnóstico de cada asignatura y los resultados se pueden resumir en: nivel de comprensión, análisis crítico y producción en general. Más o menos se identificaron tres estudiantes promedio por curso en bajo nivel” (ID79).

Igualmente reportan que el aprendizaje se beneficia con la ayuda de portafolios que les facilita, así mismo, promover la investigación.

“El modo de aprendizaje es ... ahorita estamos trabajando en un método de portafolios, el cual es a nivel de todos los profesores y nos mandan a investigar y así mismo tenemos que presentar el trabajo y sustentarlo” (ID199).

El trabajo institucional así concebido es bien recibido por los estudiantes quienes encuentran agradable estudiar y aprender, y perciben que es la oportunidad “para ser alguien en la vida” y para labrar su futuro; aprecian la sociedad de credenciales actual que les exige estudiar, de forma tal que sin bachillerato son *nadie*.

“- Porque me divierto mucho y aprendo cosas.
- Porque yo creo que es mi segunda vida, ¿sí? como se dice lo mejor, porque dicen que la vida del colegio nunca la va a vivir uno en otro lado, no volverá y que es lo mejor y me parece que sí. Cuando uno está triste o está alegre, más que todo eso, pasa en el colegio.
- Pues el estudio yo no lo tomo ni por obligación, ni porque me toca, sino porque me gusta y porque yo quiero ser alguien en la vida, no ser un simple barrendero aunque el trabajo no es

deshonra, ¿no? Pero yo se que yo voy a ser alguien más y quiero sacar a mi familia adelante y en un futuro más adelante ayudar a todos los que me han brindado ayuda a mí también.

- Para mí el estudio es muy importante porque para este tiempo, para hacer cualquier cosa, para trabajar en cualquier cosa se necesita aunque sea un bachillerato completo, y pues porque me gusta aprender mucho y el estudio para mí es muy esencial.

- Bueno, pues el estudio es algo esencial para ser alguien importante en la vida, como yo quiero ser alguien que sobresalga, a mí no me gusta ser la primera, no siempre la última y creo que los últimos tienen el apoyo de la persona que se merece y es muy importante para mí y para todos los demás.

- Yo pienso lo mismo que ella” (ID215).

De igual manera valoran el estudio y el conocimiento, así como aprecian a los docentes del colegio que les enseñan y hacen posible sus aprendizajes.

“- Los portafolios, a mí me parecen muy buenos, la forma del trato como dan los profesores a los alumnos.

- El trato es excelente, los profesores explican aunque a veces son muy insoportables los alumnos, pero de todas maneras explican y dan muy buen trato.

- Las actividades del colegio, como los paseos, las actividades del día del alumno o algunas actividades del colegio como la izada de bandera.

- A mí me gusta como explican los profesores, uno no entiende una cosa y ellos se lo explican razonablemente.

- La forma de explicar los profesores y enseñar.

- La buena educación, la que da el colegio” (ID201).

Las valoraciones anteriores se corresponden, posiblemente, con orientaciones pedagógicas basadas en el afecto, pues como lo reportan los estudiantes, los docentes los tratan como amigos, establecen buenas relaciones con ellos, se preocupan no sólo por lo académico sino por su salud y su estado de ánimo, por atender sus necesidades y por leer sus señales de preocupación o malestar.

“- Nosotros en los profesores encontramos un amigo, una persona en quien confiar, entonces nos la llevamos muy bien entre alumnos y maestros.

- Sí, ellos son más que profesores, son amigos, par, todo, porque además de brindarnos de su sabiduría y de enseñarnos a ser cada día mejor, pues nos ayudan en todo.

- Pues de pronto..., o sea, a mí me ha pasado que cuando yo estoy, pues, de pronto, deprimida, así, algo, llega un profesor así

que se da cuenta de lo que pasa y él me pregunta que, qué pasa, que por qué estoy así. Que si necesito algo, que si tengo problemas y trata de brindarme su ayuda.

- Creo que todos los profesores no son iguales, creo que cada uno tiene su forma de ser y pues sí, a mí me ha pasado que los profesores cuando uno está triste le preguntan ¿qué le pasa? que no se qué. Entonces ya uno tiene la confianza de decirles las cosas a ellos.

- A mí también me pasa así como ellas dicen, pero en veces que uno se siente enfermo, los profesores le dicen que si se siente enfermo, es mejor que se vaya a un *reposito* pa' la casa o le dan alguna cosa para que se alivie.

- Sí, también los profesores nos dan un buen trato, siempre nos ayudan en lo que nosotros necesitamos y lo mejor es que siempre tratan de entablar amistad con nosotros" (ID202).

"- Porque nos enseñan a muchas cosas como.... Bueno a mí me gusta venir a estudiar acá por los maestros. Ellos son muy tiernos y me gusta estudiar para ser alguien en la vida" (ID215).

Es esta comunidad de profesores y docentes la que explica un anclaje importante a la institución, pues los estudiantes difícilmente quieren irse, y como ellos mismos relatan "lo especial de este colegio son los profesores que lo educan a uno bien y los compañeros" (ID203). Las expresiones de agradecimiento a los docentes por ser buenos educadores se complementan con las de ser amigo, ser un *par* de los estudiantes.

"- Lo que lo diferencia de las demás instituciones es la calidad y la calidez de los profesores, porque además brindan como decíamos una gran confianza con los alumnos y es muy difícil de encontrar eso en otras instituciones.

- Pues muchas gracias, le digo gracias a los directivos y a los profesores, porque nos han dado el estudio que necesitamos y me parece mal de otras instituciones porque si ellos nos dicen algo de la institución, nosotros no les estamos diciendo nada a los otros colegios.

- Me gusta este colegio porque tiene muy buenos profesores, enseñan muy bien, me queda cerca de mi casa, aquí casi tengo todos mis amigos y la calidad es muy buena.

- Me gusta porque queda muy cerca de mi casa y porque aquí están todos mis amigos y no me gustaría ir a otro colegio como a empezar de nuevo otra vez.

- Pues porque acá extrañaría a mis amigos y pues a los profesores" (ID204).

“La verdad, para los profesores no es muy fácil estar al frente de todos los niños y pues ellos tienen mucha paciencia, ellos nos explican muy bien y ya” (ID200).

Los conflictos existen pero se solucionan mediante el diálogo, pues la violencia es precisamente lo que la institución intenta combatir y en lo que los estudiantes se vienen formando. Y, según ellos, los golpes sólo conducen a más violencia y, “de pronto hasta a uno lo pueden expulsar del colegio por agarrar a otra persona”. Con el aprendizaje del significado de la violencia que ha posibilitado el colegio, los estudiantes logran enfrentar muchas dificultades que surgen en sus relaciones. Y cuando ello no es posible, acuden al comité de convivencia, psicología, orientación o los mismos docentes.

“- Bueno, pues, hay personas que en realidad les gusta la ley del embudo, hacen pero no les gusta que les hagan, entonces hay por ejemplo aquí comité de convivencia, que se analizan todos los problemas que hay en la institución y también en la otra institución que es la sede B, y ese es como el procedimiento que el colegio sigue a través de los conflictos que hay aquí en la institución.

- El comité de convivencia ayuda a algunas cosas, conflictos ya muy extremos, pero hay otras que también las soluciona la psicóloga o también los mismos profesores, o el coordinador.

- El procedimiento para manejar un caso es así: primero empieza con las dos personas, empiezan dialogando, ya después hay un intermediario que es el profesor, ya después se van para donde la psicóloga, si no se pudo pasamos al comité de convivencia y después sigue el consejo directivo y por último es la directora.

- La rectora es amable, es atenta o es como si fuera de pronto el presidente de la república, allá, que uno no puede hablar con él, uno no puede ...

- Ella es estricta como cualquier rector, pero ella tiene su forma de ser, ella en cualquier reunión lo anima a uno, o baila con uno, lo divierte a uno y eso es importante porque toda la vida no va a estar con la *cara así de 48*, ni nada por el estilo, pero es como cualquier rector, tiene su genio, tiene sus normas, tiene su comportamiento y nosotros la respetamos como es, porque es alguien importante en esta institución y es como nuestra segunda mamá entre comillas” (ID207).

“Ante las faltas de comportamiento cualquiera de las partes que intervienen en el conflicto deben solicitar en un tiempo no superior a tres días la respectiva conciliación, buscando el diálogo, con el fin de lograr armonía y sana convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Aquí también están incluidas las familias, quienes participan del servicio de conciliación establecido en la

institución con personal idóneo (abogado, orientadora) y en las instalaciones del colegio en horarios planeados para ello. En cuanto a la solución de conflictos se cuenta con el apoyo de la organización CREAR” (ID86).

Según los maestros, la sana *convivencia* es un buen complemento de la propuesta pedagógica. Esta opción ha sido decidida colectivamente, por parte de los distintos miembros de la comunidad educativa, y apunta a la transformación - desde la práctica pedagógica- de un sujeto social.

No obstante las concepciones expresadas y el hecho de contar con un proyecto definido y articulado, según los maestros se requiere una *infraestructura* adecuada con la que no cuentan. La entrada a la institución y el espacio de recreación no les pertenece, es del Instituto Distrital de Recreación y Deporte – IDR- y por ahí, afirma la rectora, ingresan más problemas al colegio. Por su parte, son numerosas las dificultades físicas y ambientales y ello impide a los niños y jóvenes acceder a la educación a que tienen derecho y en las condiciones que se merecen.

“No tenemos espacios. Si IDR nos cediera esa área libre que tenemos aquí a la entrada, sería fabuloso. Por allí ingresan cualquier cantidad de cosas: droga, etc... y eso afecta la comunidad del colegio. No contamos con espacios, se han hecho esfuerzos como el laboratorio, para lo que suprimimos un aula de clase. Pedimos un presupuesto alto, por reconocimiento de terrenos, y se está haciendo una gestión para encerramiento del colegio y, por supuesto, para estudio de planta física. El calor, el ruido nos indisponen el trabajo con los niños, los olores de los baños. Esperamos ver qué logramos ya con el estudio de planta, no incomodarnos” (ID356).

A las condiciones de infraestructura los docentes agregan las de trabajo. Los sentimientos en contra de la política acuden cuando se intentan solucionar los problemas de la oferta con los mismos recursos y a costa de las condiciones de trabajo de los maestros o de los demás profesionales de la educación, como sucede con la orientadora del colegio quien hace explícitos sus sentimientos a raíz de las disposiciones relacionadas con el aumento de la jornada de trabajo a ocho horas diarias.

“... ¿dónde queda la cualificación de nuestro trabajo? Porque nos están haciendo trabajar 8 horas diarias. ¿Será que nuestro trabajo vale menos que el de un maestro? A nivel profesional, nos sentimos menos que un maestro y eso nos desmoraliza porque el trabajo del orientador se subvalora” (ID359).

En estas condiciones institucionales de desmotivación de la orientadora y con las dificultades visibles de los padres de familia o encargados de la educación de los estudiantes para acompañarlos en el desarrollo escolar, por cuanto sus condiciones de pobreza están acompañadas también de una pobreza educativa, los docentes consideran altas sus expectativas para el tipo de estudiante que requieren atender. No obstante, cuando ello se logra, los padres se convierten en gran ayuda a la labor escolar.

“... otra cosa que hay que notar acá en el contexto es que la mayoría de muchachos que tenemos son hijos de terceros, o sea, acá no responde ni el papá, ni la mamá, acá responde es el abuelito, el tío, el padrastro y ese es un problema que sí repercute directamente en el acompañamiento pedagógico que uno les puede hacer a los muchachos, ¿sí? También estoy de acuerdo con lo que dice René, pero la gran mayoría [...], yo sí creo que sí pertenecen a un estrato 1 y 2, porque, por ejemplo, todos los papás, hay mamás ..., la mayoría de las mamás de mi curso trabajan por días, son empleadas de servicio o son celadores que uno les dice: - venga los jueves que yo lo atiendo de una, de 6 de la mañana a 7; - no profe no, porque mi turno termina no se a qué horas. Entonces, es muy difícil que le hagan el acompañamiento. A veces, los que pueden, meten el hombro y lo meten muy bien, cuando se logra, a través de la pedagogía, encarretar a los padres y a los niños con cosas concretas, con proyectos que [son] del interés de ellos y que viene como una negociación” (ID346).

Por tanto, para los maestros no es extraño que en el segundo periodo académico los *resultados académicos* de los estudiantes fueran más bajos, a pesar de haber implementado políticas institucionales para un trabajo más articulado con los padres de familia orientado a permitir a los estudiantes la recuperación de aquellos objetivos o desempeños no logrados.

“Se observó que el rendimiento académico bajó en un alto porcentaje en el segundo período frente a los resultados del primer periodo. El plan de mejoramiento [son los de recuperación] no ha sido funcional en el sentido de entregarlo a los padres de familia para que los estudiantes lo desarrollen en casa, lo presenten al respectivo profesor y lo sustenten. Los planes de mejoramiento deben quedar registrados y en archivo. Hacer un repaso previo y volver a explicar si el caso lo amerita antes de llevar a cabo la recuperación” (ID82).

Las políticas a las que se hace mención son estrategias de mejoramiento académico que intentan atender el fracaso estudiantil, que se encuentra muy bien

documentado en el colegio (ID83) y frente al que se proponen estrategias de recuperación en el siguiente marco:

“1) Se deben afianzar y reforzar conocimientos en las áreas en que los estudiantes del grado quinto presentan mayores dificultades. 2) Involucrar a la familia en el proceso de mejoramiento académico y convivencial. 3) Nivelar al estudiante en las áreas donde no alcanzó los mínimos logros requeridos. 4) Promover acciones que fomenten la responsabilidad individual y familiar, acorde con los principios planteados en el PEI de la institución” (ID82).

De esta manera la institución busca atender el logro académico de los estudiantes involucrando no sólo acciones que competen a ella sino a la familia y al estudiante, responsablemente.

Si bien la biblioteca es un *apoyo al aprendizaje*, un espacio que debe ofrecer gran variedad de textos, estar disponible y contar con buena atención para que los alumnos consulten libremente y se animen a seguir aprendiendo, sean convocados por la lectura, por conocer, por recrearse, ello no es así en el colegio no intervenido como lo revela el relato de un estudiante.

“... ¿[la consulta en la biblioteca] es fácil, él [quien la atiende] conoce lo que hay o no o les toca a ustedes buscar mucho?
- Pues la verdad, yo no se, ese señor es muy raro, para venir a reclamar un libro es muy fácil, sí, pero el señor empieza a mí me dio mal genio porque una vez yo vine y el señor me gritó. Entonces yo le dije: - hágame el favor, necesito este libro, me dijo: - ¿necesita qué? Se pide primero el favor, yo llegué y lo miré y le dije ¡uy! sí señor, desde ese día no vuelvo a la biblioteca, porque no me gusta que me griten. Tampoco me gusta leer, no, ¡me da una mamera!, que uno se sienta ahí y, bueno, pues sí, hay libros que me fascinan, *La sombra del terror*, todo eso de terror me fascina, pero muy ... leo, cuando me ponen a leer un libro, listo, listo, lo leo, pero de resto, no” (ID213).

En síntesis, el colegio no intervenido se esfuerza por ser sensible al contexto para trabajar por una equidad escolar que apunte a superar la desigualdad e inequidad socioeconómica y cultural de los estudiantes, sus familias y la comunidad. En este sentido, el diagnóstico, la toma de conciencia y la búsqueda de desarrollo del lugar en que se inscribe la escuela son mediaciones para poner a su servicio algunos dispositivos y recursos escolares. Esta tarea no está exenta de dificultades, tensiones, retos y, aún, desmotivaciones. A los docentes los reta profesionalmente pero al mismo tiempo los hace vulnerables en cuanto sienten que su trabajo y su esfuerzo son un fracaso frente a la severidad de los problemas que los estudiantes experimentan. No obstante, un trabajo cotidiano en una

perspectiva abierta al cambio y de confrontación permanente, ayuda a sortear algunas de estas dificultades. Puede decirse que la construcción colectiva facilita el trabajo en que se empeña el colegio, y que logra generar una alternativa hacia la equidad.

Entre los dispositivos que logra disponer, para la búsqueda de una mayor equidad escolar se encuentran:

- Un proyecto educativo formulado y en la práctica, según los relatos de docentes y estudiantes, en función del medio sociocultural de los estudiantes. Ello se logra gracias a la definición de los pilares de la educación como el lugar al que converge la actividad institucional y de aula, para transformar al sujeto que aprende. Es una vida académica negociada (trabajos, proyectos, intereses de los actores) como característica definitoria del modelo que se sigue¹⁰⁸.

“Hemos tratado de ... negociar, partiendo del interés de ellos, trabajos concretos. Y a partir de cada pilar, se hace un trabajo con los muchachos. ... andamos en eso, es bimestral. Por este año fue bimestral, pero en la jornada de la mañana que llevábamos una dinámica diferente, se hacía... se trataba de desarrollar un pilar por año. Este año por la unificación se trató de trabajar un pilar cada bimestre, lo cual ha sido por el tiempo muy, muy ajustado, porque por lo general, nosotros en la mañana llevamos tres años trabajando en proyectos pedagógicos, pero de una forma despaciosa, sino que este año como para dar a conocer el trabajo por proyectos hicimos una caracterización en cada bimestre” (ID350).

- Una alternativa de aprendizaje y de enseñanza que con base en la pedagogía por proyectos se despliega desde el PEI hasta el aula, a nivel de concepciones, prácticas, estrategias, instrumentos y actividades. Así, se intenta rescatar el interés por aprender en los estudiantes.

- Un cambio en los niveles del sistema educativo, con el fin de atender mejor las necesidades y características de los estudiantes. Así mismo, logra coordinar el trabajo de las dos jornadas escolares y enriquecerlo con la experiencia de los maestros.

¹⁰⁸ Así, “En este año al inicio de labores, se consultó a los estudiantes y padres de familia sobre sus intereses y expectativas en cuanto a lo que querían aprender. Las conclusiones a que se llegaron giran en torno a adquirir conocimientos que se puedan aplicar en la vida práctica y que generen ingresos económicos y les brinden la oportunidad de sobrevivir, y que a la vez mejoren la calidad de la educación. Igualmente, aquellos que permitan bajar el nivel de agresividad y solución de conflictos mediante el diálogo” (ID69).

- Relaciones de convivencia a las que contribuye la estrategia de monitores, elegidos por los estudiantes entre quienes poseen cualidades que los hacen merecedores de esa distinción, lo que a su vez es un reconocimiento, un incentivo y una estrategia de formación.

“Dentro de las cualidades que debe tener están la capacidad de liderazgo académico y disciplinario; la capacidad de comunicación; ser colaborador, responsable y puntual. Dentro de sus funciones se encuentran: reemplazar al director de grupo en su ausencia; asumir responsabilidad de dirección en el desarrollo de guías cuando se presente la ausencia de alguno de los profesores en su curso; velar por el bienestar general del curso y en particular el aprovechamiento del tiempo libre; coordinar las actividades de los comités que funcionen en el curso; y asistir a las reuniones convocadas por las directivas del plantel” (ID86).

- La organización de distintos comités estudiantiles en un marco de aprendizaje de una democracia que se construye en la vida cotidiana y se orienta, en consecuencia, a la transformación participativa de distintos ámbitos.

- el de aseo y decoración para velar por el permanente aseo del aula de clase, controlar y supervisar el buen uso de los muebles del salón y de las demás dependencias del plantel, promover actividades tendientes a formar al grupo en hábitos de aseo general, preocuparse por una buena presentación y aseo de los compañeros, haciendo comentarios y sugerencias, y mantener el aula de clase bien decorada haciendo que sea un lugar agradable para el desempeño del trabajo académico

- el de Cruz Roja, encargado de mantener un botiquín en el aula de clase para atender los casos sencillos de dolencias para así evitar una salida de clase por casos insignificantes

- el de Bienestar Social, el cual mantiene la preocupación por mantener el curso unido, garantizar actividades de integración dentro del curso, preparar celebraciones especiales y mantener excelentes relaciones interpersonales entre todos los alumnos

- el deportivo con la responsabilidad de organizar, en coordinación con el director de curso y el profesor de educación física, las actividades culturales y deportivas del curso, motivar a los compañeros en la participación de eventos deportivos que promuevan al colegio y prestar toda la colaboración al monitor en el desempeño de sus funciones

- el ecológico con la obligación de concientizar a los alumnos sobre la importancia de la protección del medio ambiente del colegio y sus alrededores, celebrar con todo el colegio las fechas especiales

en torno al medio ambiente e involucrar a los estudiantes en el buen uso de las basuras (ID88).

- Fortalecimiento de las capacidades de relación y de construcción colectiva de significados sobre el colegio y su actividad, lo que contribuye a un mejor desempeño de los docentes. Se comprende la cultura escolar como entramado de relaciones y en esta medida se reconocen los diferentes intereses de los distintos actores y de acuerdo con ellos, se negocia y se zanján disputas. Si bien no puede hablarse de una institución democrática ya consolidada, ni de participación de todos en la toma de decisiones, el colegio muestra avances en este sentido en lo concerniente a lo académico y a las relaciones entre los actores.

- Apertura al cambio, considerar los procesos no terminados, dar tiempo al desarrollo de acuerdos y compromisos, ser concientes de las dificultades del contexto y de las limitaciones de la escuela, sin paralizarse por ello, dudar de “la verdad” del maestro son, entre otras, un conjunto de características que apuntan a hacer de este colegio una fuente de aprendizajes para el cambio en cuanto camino alternativo que intenta construir una escuela que trabaja en y para los estratos más empobrecidos.

Con lo dicho no quiere afirmarse que la institución educativa solucione los problemas de equidad a que se enfrenta pero ella no cesa en su empeño de buscar un aporte para que los alumnos más pobres se beneficien de la escuela.

Tabla 9. Proyectos existentes en el caso del colegio no intervenido

Tema	Nombre del proyecto	Descripción
Democracia y participación escolar	Gestores de paz La convivencia como proyecto de paz Aprendamos a vivir compartiendo Soy honesto, crezco como persona y respeto a los demás Aprendiendo a vivir compartiendo, comunicándome y respetando ser honestos, leales y sinceros, los mejores caminos para buscar un mundo mejor	La democracia participativa se articula al pilar <i>Aprender a convivir</i> se entreteje a lo largo de los grados como proyecto transversal que es. “Aquí se desarrolla el proyecto por conceptos claves de las diferentes áreas y actividades afines a la participación democrática”.
Medio ambiente	La ecología como una ciencia fascinante Nichos ecológicos, cuidado y manejo de laboratorio	Este proyecto se enlazó con el segundo pilar <i>Aprender a conocer</i> también como proyecto transversal a través del eje problemático: ¿Qué tanto afecta el hombre a su entorno? Con ello se pretende potenciar la competencia investigativa y ecológica a nivel ambiental y personal.

Tema	Nombre del proyecto	Descripción
Educación sexual	Ser hombre y ser mujer Querer + creer =ser	El tercer pilar, <i>Aprender a ser</i> se entrelazó con este proyecto transversal. Lo desarrolla la oficina de orientación y su énfasis son los medios de comunicación articulados en torno al eje problémico: ¿Cómo influyen los medios de comunicación en mi ser y en mi actuar? “Se parte de los intereses y perspectivas de los estudiantes, con el fin de desarrollar las competencias propositiva y afectiva en forma lúdica”
Competencias laborales	Trabajando ando	“Se acerca al estudiante, en forma práctica y funcional, a la aplicación creativa de sus conocimientos, materializándola en trabajos concretos. Se desarrolla la competencia investigativa, participativa, comunicativa y convivencial”
Recreación y tiempo libre	Preguntando y haciendo vamos aprendiendo	El cuarto pilar, <i>Aprender a hacer</i> se entrecruza con este proyecto transversal y se concreta en proyectos de aula en torno al eje: aporte de la afrocolombianidad a la construcción de nuestra identidad. Se acerca al estudiante en forma práctica y funcional, a la aplicación creativa de sus conocimientos, materializándola en trabajos concretos. Se desarrolla la competencia investigativa, participativa, comunicativa y convivencial.
Áreas del plan de estudios	Proyecto de aula ¹⁰⁹ para las áreas: proyecto de lectura, Conociendo mi país, Vamos creciendo y a Colombia conociendo, Conociendo el mar, aprendemos a jugar, También soy afrocolombiano, entre otros.	Los proyectos se plantean para los distintos grados atendiendo a las características de los estudiantes
Exámenes Icfes	Proyecto de los estudiantes de último grado conducente a prepararse para los exámenes de Estado.	Así los describen los estudiantes: “La profesora de sociales, ella nos dice que eso es prueba, nos van a hacer esas competencias de acuerdo más o menos como el ICFES, si entonces así mismo nos ponen trabajos y talleres. Si, nos ayudan, nos dan pautas para realizar mejor el trabajo y también como nos mantiene informados de cada punto, como será, contestan de tal y tal forma, nos amplía mucho el conocimiento, eso es lo...” (ID214).

¹⁰⁹ Los proyectos de aula se proponen: “Integrar los niños a juegos donde respeten y establezcan normas; elaborar pequeños proyectos donde se establezcan planes y se logren metas concretas; recreación mediante cuentos relacionados con la historia; nombrar monitores para aquellos estudiantes que presentan un rendimiento deficiente; trabajos en grupo con orientación del docente dentro de la institución; refuerzo de lecto-escritura para que los niños y jóvenes logren escribir, entender, leer y comprender sus apuntes; refuerzo de los temas vistos mediante juegos, elaboración de planos, maquetas, mapas, rutas históricas, solución de crucigramas, sopa de letras, organización de secuencias, rompecabezas; Involucrar a los padres de familia en el proceso de formación cívico democrática de sus hijos, invitándolos a los diferentes sitios históricos, culturales y recreativos; guías específicas para el repaso de los diferentes temas; talleres de refuerzo y cuestionarios de repaso; trabajos de investigación dirigida utilizando medios electrónicos de consulta (encarta, internet); seguimiento con miras a identificar los aciertos y aprender” (ID80 e ID81).

Tema	Nombre del proyecto	Descripción
Salidas pedagógicas		<p>“- Pues aquí se hacen salidas pedagógicas, digamos este año y el año pasado se han hecho salidas a las granjas, a unas granjas donde nos enseñan muchas cosas. O sea, son actividades que son muy ... bueno, que a uno lo enseñan mucho. Pues si, no tan seguidas, son más bien muy poquitas veces se hacen esas salidas. De pronto esas salidas deberían aumentarse, porque sería mucho mejor” (ID206).</p> <p>“- Pues como el año antepasado fuimos a un zoológico pues me gustan mucho los animales y me encantaría estudiar más sobre eso” (ID206).</p>
Proyectos con la Iglesia		<p>“- En otro de los proyectos el colegio también se une con la iglesia y como la mayoría de la comunidad va a misa, el padre también nos ayuda, según los problemas que tengamos en el colegio” (ID206).</p>

Fuente: ID71, ID73 e ID78.

TERCERA SECCIÓN:

LECTURA TRANSVERSAL DE LOS CASOS

Esta sección propone una lectura de las políticas educativas para la equidad a propósito de las cuales se levantaron los casos de la sección anterior. Derivado de su descripción, se muestra cómo la búsqueda de la equidad llevó al sistema educativo distrital, a partir de los años noventa, a diseñar y aplicar programas y proyectos que atendieran algunas problemáticas educativas de los grupos poblacionales de menores ingresos. A través de la inclusión escolar y de ofrecer a los estudiantes mejores oportunidades para el aprendizaje se intenta afectar las desigualdades educativas que proceden de las persistentes desigualdades sociales y económicas.

El análisis multicaso permite comparar cada una de las políticas, a partir del caso que la representa. Así, cada caso es una institución educativa entre muchas otras que aporta elementos para valorar las instituciones que pertenecen al conjunto de cada uno de los casos, sin pretender afirmar, por ello, que los análisis hechos se aplican de la misma manera, a todas, pues no existe intención generalizadora en un estudio como este. Adicionalmente, la comparación de los casos genera aprendizajes cruzados para la equidad educativa pues los hallazgos se leen a la luz de categorías comunes, tratando de acercarlos mediante las características compartidas y compartidas sin que pierdan sus especificidades. En esta comparación se vinculan nociones contiguas a la equidad como la calidad y el mejoramiento, a través de las cuales las políticas pretenden que los niños de sectores menos favorecidos tengan la oportunidad de adquirir los aprendizajes necesarios para desenvolverse en distintos contextos sociales.

Se mostrará cómo la política de equidad resulta incompleta e insuficiente y no procede de la misma forma en la intención y en la práctica. No sólo porque cada caso representa un programa específico, particular y único, y es diferente a los otros, sino porque los actores, en cada institución educativa “resignifican” las propuestas de política. Cada institución educativa seleccionada para cada caso, tiene su propia existencia, y su manera variable y diversa de existir se relaciona con la forma en que sus distintos actores la construyen a partir de sus interacciones y de los significados y visiones sobre lo que son y hacen. Es así como frente a un mismo propósito, las distintas instituciones pueden revelar acciones, decisiones, actitudes, comportamientos y creencias diversas, porque así lo intencionan sus actores mediante acuerdos tácitos o explícitos o porque se mueven con independencia unos de otros.

Lo dicho significa que el rol compensatorio de la política educativa, desde el cual se han leído las orientaciones de que son vehículo estas escuelas, no basta para el logro de una educación equitativa. Para que se atiendan, como lo

requieren, las poblaciones más desfavorecidas de las oportunidades sociales y culturales de la sociedad, se torna fundamental el concurso de los actores escolares y algunas condiciones mínimas que, como requerimiento, se imponen para la actuación de la escuela, con criterio de calidad. Como queda implícito, la equidad escolar no se resuelve necesariamente con política educativa y menos si las instituciones no están convencidas de su necesidad, pertinencia y posibilidad. Por ello, podría postularse junto con la corriente del individualismo metodológico y con las corrientes culturalistas que la institución educativa desempeña un papel central a la hora de dar cuenta de la educación que se realiza pues la institución educativa es un espacio simbólico en el que los actores otorgan significado a su quehacer a través de la interacción.

Por tanto, el cometido de la comparación contenida en el primer capítulo de esta sección es, entonces, iluminar el fenómeno de la equidad, profundizarlo y comprenderlo mejor, y buscar lecciones para cualificar la acción escolar, a la luz de los procesos interactivos que contribuyen a construir la escuela. Las categorías que sirven de referente para la comparación cumplen el papel fundamental de ordenar la discusión y encontrar referentes movilizados para el trabajo de los actores escolares: por un lado, fracturas significa complejidad, diversidad, fragmentación, dificultad de la institución educativa en un mundo de cambio que le desplaza demandas importantes no resueltas en la sociedad. De otra parte, por resistencias se alude a permanencia, contradicción, inmovilismo, fuga, desacuerdo con lo que constriñe a la institución educativa, lo que le demandan, las exigencias, las duras realidades del mundo económico, político, social y cultural que tiene que afrontar.

La manera como estas contradicciones y dificultades se dinamizan queda expresada en el segundo capítulo de esta sección. La discusión teórica que en él se sostiene vuelve a los planteamientos del primer capítulo y a las intenciones de la política formuladas en el segundo capítulo, para evidenciar con los casos levantados el problema central de la equidad escolar, el papel de la micropolítica escolar y su orientación hacia la búsqueda de mayor equidad.

CAPÍTULO 8

FRACTURAS Y FORMAS DE RESISTENCIA DE LA ESCUELA DESDE LA EQUIDAD

A la narración de los casos de la sección anterior, este capítulo agrega la exposición de aquellas características y orientaciones que los hacen únicos así como las que comparten entre sí, teniendo en cuenta las fracturas y las resistencias de las instituciones educativas. Por tanto, en primer lugar, se identifican estas fracturas, entendidas como rupturas, fraccionamientos y fisuras de la educación y los ideales que recorren el mundo escolar cuando ellos se enfrentan a la realidad de superar la inequidad y, en segundo término, las resistencias son leídas como reconstrucciones que hace el proyecto educativo en su esfuerzo por mantenerse, lo que incluye la capacidad de recomposición que traen consigo las instituciones escolares, para hacer presencia en sus espacios sociales y continuar ofreciendo esperanza a la población.

1. LA FRACTURA DEL MODELO ESCOLAR

Esta fractura se constituye en una fisura del proyecto escolar que puede evidenciarse en tres planos: el de la sociedad, el de las políticas educativas y el de las instituciones escolares. En el primera sentido, la relación educación-sociedad, se torna distante, producto de la ausencia de una convergencia hacia iguales objetivos de superación de la inequidad, lo que hace que, por un lado, la función que cumple la educación en la sociedad en términos de equidad sea precaria y que la sociedad le aporte condiciones cada vez más complejas que al modelo le cuesta trabajo resolver en forma equitativa. En cuanto al segundo plano, la política educativa se fractura al promover la superación de la equidad en sus programas de gobierno, con acciones que se convierten en paliativos para la superación de la equidad. Finalmente, la fractura de las instituciones educativas se mueve en el plano de su dificultad para promover condiciones de equidad de acuerdo con la realidad contextual y estudiantil que vive.

La orientación teórica de este capítulo mantiene su referente en la sociedad y la función que en ella desempeña la educación, reconociendo la incidencia de la precariedad de capital social, cultural y económico en las dificultades que encuentra la escuela, y cada caso estudiado, para promover procesos tendientes a la equidad. Por su parte, la política educativa parece colocarse en un punto medio, como mediación, intentando que el proyecto se mantenga. Y las instituciones educativas construyen su modo de ser y vivir a través de las interacciones entre sus miembros, quienes con visiones, *habitus*, actitudes, comportamientos y biografías le imprimen un sello particular a cada espacio escolar, pero no logran superar las dificultades para afrontar las severas condiciones de inequidad.

En términos generales podría decirse que la forma en que surgió y se difundió la escuela, a partir de las revoluciones científica, industrial y política, ha devenido, en la sociedad contemporánea, en una escuela cuestionada desde el punto de vista de su capacidad para vencer los obstáculos de la pobreza que se encuentran a la base de la desigualdad social y económica y, por esta vía de su situación de inequidad en materia de oportunidades desiguales e injustas que ofrece a los miembros de la sociedad. Desde este punto de vista parece que la escuela se ha vuelto ilegítima como lo señala Dubet (2006), o por lo menos incapaz de realizar la tarea que le corresponde para hacer de ella una escuela de oportunidades sociales igualitarias para los integrantes de la sociedad. En la voz de profesores y estudiantes de las escuelas, y de ellas mismas a través de los documentos, que como casos se elaboraron, se desarrolla el argumento de la fractura, coincidente con algunos desarrollos de investigadores latinoamericanos que encuentran un derrumbe de la escuela integrada e identitaria que se desplaza hacia una escuela desintegrada y fragmentada en el entramado institucional que se ha consolidado desde la introducción de la modernidad, en los países subdesarrollados (Tiramonti, 2004).

A continuación, en primer lugar, se comparan los casos en cuanto a las fracturas planteadas a partir de la comprensión de los actores sobre la realidad educativa, de lo que los programas postulan y de las interpretaciones hechas para dar sentido a la relación educación-sociedad. Sobresale el derrumbe de algunos principios propios del modelo escolar, que en condiciones de inequidad histórica de la sociedad encuentra dificultades para ser ofrecido; se derivan de aquí las dificultades para pensar una escuela igualitaria, en tanto la sociedad, con su estructura estratificada, no logra cerrar la brecha entre la suerte de quienes acceden por herencia o meritocracia a todas las oportunidades y la de aquellos cuyos esfuerzos nunca son suficientes para alcanzar un nuevo lugar. Se aspiraría a que la educación se distribuya en la sociedad de manera más equitativa para romper el círculo intergeneracional de la pobreza, planteado así: la desigualdad en el ingreso impide a una parte de la población el acceso a los bienes sociales y culturales, hecho que acarrea una desigualdad social y cultural que la escuela universal y para todos no logra atender e igualar, generando, en consecuencia y nuevamente, desigualdad en el ingreso.

En segundo lugar, se aborda la relación de la escuela con la política educativa, destinada desde los años 90, a “proteger” a los más pobres y desaventajados en la competencia social impuesta por los cambios de las economías que responden a la globalización y a la manera como los países periféricos se inscriben en el contexto de las relaciones internacionales. Este escenario resulta bastante crítico, pues en él se ponen en escena no solamente las ideas sobre la educación y la sociedad, sino cómo éstas se dirigen hacia lugares que no favorecerían de ninguna manera a los países dependientes en cuanto a las restricciones de sus posibilidades de desarrollo autónomo. Para los actores educativos la legislación, y los programas educativos en los que se

evidencia, según ellos, la política gubernamental, es un lugar siempre controvertible y de sospecha, de tal forma que ni el gobierno ni su política son aliados para pensar, construir y trabajar juntos por la equidad.

Finalmente, se torna importante rescatar el lugar de la institución educativa, desde su encierro, sus dificultades, sus problemas y, ante ello, desde los esfuerzos de “salir adelante” y no dejarse consumir en medio de la construcción de sujetos y colectivos a la que está invitada en el mundo contemporáneo.

1.1 LA FRACTURA EN LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD

Para analizar la fractura en la relación educación-sociedad se tienen en cuenta los ofrecimientos que hace la educación a través de la política educativa y a través de las instituciones escolares, con el fin de encontrar las comprensiones y valoraciones de sus actores sobre la utilidad de la educación. Así, se desarrollan los siguientes aspectos:

(1) Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad, a través de la lectura general del programa de política educativa que los distintos casos agencian. Esta oferta se define en relación con: objetivos del programa, población a la que se destina y, en general, la caracterización de la manera como se dispone la equidad.

(2) Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad, a través de la lectura de los proyectos educativos que cada caso despliega. Es una oferta institucional que intenta mirarse en torno a: énfasis del PEI e intención hacia la equidad.

(3) Narrativa de los actores escolares sobre la función que cumple la educación en la mira de proporcionar mejores oportunidades de presente y de futuro.

(4) Inclusión de los estudiantes como criterio de oferta educativa de calidad, no sólo en términos de la selección para su ingreso sino de lo que reportan en cuanto a no sentirse discriminados por la oferta educativa en la que participan.

1.1.1 Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad. Como puede verse en la Tabla No.10, todos los casos atienden población de los estratos más bajos de la ciudad, 1 y 2, y algunos del 3 (CNI y CSD). El estrato 3, ha requerido acceder a las oportunidades ofrecidas para los más pobres porque la situación económica los ha empujado hacia abajo, en momentos difíciles de la economía del país o como consecuencia de un proceso de mayor concentración de los ingresos y de la brecha que continúa abriéndose entre los distintos segmentos sociales de la población. Como oferta puede considerarse equitativa, aunque sería necesario profundizar la pertinencia del estrato 3, por cuanto estos cupos no deberían surtir con un criterio de regresividad, suprimiendo la oportunidad a quienes no pueden pagar la educación y continúan quedando por fuera.

Tabla 10. Ofrecimiento educativo de equidad para la sociedad

Casos ¹¹⁰	Descripción de acuerdo con objetivos	Población atendida	Caracterización equidad
CSD	Compra de cupos: pago por niño atendido	Estratos 1-2 y en ocasiones 3	Acceso precario: ampliación de cobertura en un proyecto de educación privado con débil control estatal. Inclusión y equidad precarias.
CEC	Gestión privada: entrega de escuelas a operadores privados	Estratos 1-2	Acceso, insumos, gestión y resultados de aprendizaje: ampliación de cobertura y calidad de insumos en un proyecto de educación privado. Inclusión y equidad precarias.
CCL	Formación de competencias laborales: estudio e intervención sobre competencias laborales generales	Población de estratos 1 y 2	Egreso: formación para el trabajo. Trayectoria educativa precaria. El trabajo aparece como destino no como opción. Inclusión con avances limitados hacia la equidad.
CNE	Mejoramiento de resultados: Se acompaña a las IE para elevar los resultados de aprendizaje.	IE con más bajos resultados de logro en pruebas distritales que coinciden con las de más bajos estratos (1 y 2)	Resultados de aprendizaje: elevar los puntajes de los desempeños de los estudiantes en las evaluaciones Proceso: una entidad acompaña el PEI. Inclusión con avances limitados hacia la equidad.
CNI	El quehacer cotidiano se resuelve con estrategias de micro-política no siempre visibles ni admitidas, que ponen distancia y se acercan –en tensión- a las macro-políticas.	Estudiantes de estrato 1, 2 y 3	Proceso: desde las necesidades particulares busca oportunidades y toma decisiones en contextos de intereses en conflicto. Construcción autónoma de la institución y equidad precaria.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

En la descripción de cada caso sobresalen dos de ellos (CSD y CCL) que están intencionados respectivamente al ingreso de los estudiantes al sistema y a buscar alternativas a la salida del mismo. Un ingreso como este no puede llamarse de equidad aunque se proponga incluir a todos los niños en el sistema educativo, porque sin interesar en qué condiciones se realiza esta inclusión, las instituciones privadas que atienden esta población lo hacen en condiciones contractuales poco claras y en detrimento del proyecto público de educación. De esta manera podría hablarse de un acceso precario que no garantiza la equidad ni el acceso justo a la educación de los niños y jóvenes de los estratos 1, 2 y 3. Precisamente son los

¹¹⁰ En este capítulo, para abreviar los casos se nombran por sus siglas, así: CSD: colegio de subsidios a la demanda; CEC: colegio en concesión; CCL: colegio de competencias laborales; CNE: colegio nivelación para la excelencia; CNI: colegio no intervenido.

estudiantes de estos estratos los que cuentan con menor capital social y cultural para encontrar un lugar en la sociedad y a estas diferencias iniciales de ingreso se le añadirían las recortadas condiciones en que ingresan. Difícilmente podría lograrse un esquema que contribuya a superar la desigual segmentación educativa de la ciudad y menos aún si estos cambios se postulan en un plazo de año y medio como sucedió con CCL.

Por su parte, el énfasis en el egreso a través de la generación de competencias laborales para que los estudiantes, con una corta carrera educativa puedan insertarse en el mercado de trabajo, da lugar a la reflexión sobre las redes de escolarización como se planteó en el primer capítulo. Dicho escuetamente, los niños y jóvenes de los estratos más pobres entran a un circuito educativo que los expulsa más rápido que a los de estratos más altos cuya vida académica puede prolongarse por muchos años más. No es la formación para el trabajo la que se encuentra en discusión sino el hecho de que ella se convierta en la única posibilidad para los estudiantes de bajos ingresos, quienes no encuentran oportunidades claras para prolongar su vida escolar y educativa. Puede afirmarse que, en forma similar, los estudiantes no encuentran en este caso un lugar de equidad para resolver su proyecto de vida. Mientras los estudiantes de estratos superiores, ingresan con un capital social y cultural mayor, y logran una trayectoria educativa completa para, muy posiblemente, continuar estudios superiores en la Universidad, los de los estratos que acceden al colegio de competencias laborales, encuentran una posibilidad de formación para el trabajo pero ésta se convierte en su único destino, predeterminado, asignado externamente, sin la posibilidad de su propia decisión acerca de su destino y sin contemplar, posiblemente la posibilidad de una carrera educativa más larga.

Adicionalmente, este caso –CCL–, centra su esfuerzo en constituirse en una oportunidad para la población con menor participación en los beneficios de la sociedad pero requiere tomar en consideración los cambiantes mercados de trabajo de la sociedad actual, los cuales se desestructuran, se tornan móviles y frágiles y, por tanto, la formación se tiene que tornar exigente pues sobre ella recae la pregunta por la pertinencia y relevancia. En cuanto este caso no ha logrado hacer de su ofrecimiento un proyecto sostenible, se hace dudosa la posibilidad de cumplir con esta dinámica de cambio y flexibilidad exigida a este tipo de formación. De otra parte, podría considerarse que son los jóvenes de los estratos más bajos de la población quienes más tempranamente se están vinculando al mercado de trabajo, al tiempo que son los que menores oportunidades de adquisición de capitales han tenido en la sociedad, llevándolos a ocupar los puestos más bajos. A su vez, las competencias laborales en las que enfatiza esta formación aluden a desempeños para la inserción de los jóvenes en la sociedad en forma tal que puedan continuar el proceso de aprender a aprender. Esta perspectiva tendría que contrastarse con la trayectoria educativa de los jóvenes que logran esta educación para determinar la realización de su orientación hacia la equidad.

En esta forma, por la vía del acceso y la trayectoria educativa, los estudiantes de los estratos 1, 2 y 3 encuentran opciones educativas inequitativas que los enfrenta al mantenimiento o reproducción de la pobreza inicial, o a una brecha con respecto a los otros que se acrecienta o mantiene, no se reduce. Se trata de la desigual segmentación social, de las redes escolares que hacen precaria la equidad de acceso y la equidad de la trayectoria educativa, que no queda asegurada, en perjuicio de las poblaciones de los estratos más bajos de la población.

Otros dos casos avanzan del acceso y el egreso a la calidad: uno de ellos por la vía de la gestión de calidad (CEC) y el otro por la ruta de construir un proyecto educativo acorde con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para mejorarlos (CNE). Para ambos hay una presión por los resultados de los estudiantes aunque encuentren dificultades para generar los procesos adecuados que lleven a ello, en particular en el segundo caso en el cual la fusión de instituciones genera un “caos” que conduce a que al término del acompañamiento la institución educativa por parte de una Universidad, aún no esté lista para encaminarse al cambio y al mejoramiento y, un tiempo después, reconoce la importancia de la asesoría proporcionada pero su dificultad para afectar factores claves de la institución, como la gestión directiva.

En el caso CEC, como el contrato entre el operador privado condiciona la continuidad del mismo a los resultados obtenidos, la institución está cruzada por el fenómeno evaluativo y por la medición de sus resultados, en un monitoreo permanente de sus avances en los niveles de desempeño de las competencias de los estudiantes. No obstante, este caso presenta condiciones de inclusión óptimas en términos de acceso con insumos, infraestructura y procesos de calidad que tienden a la excelencia. En este caso la ruptura se expresa en la dificultad que reporta la institución para lograr los pretendidos resultados de aprendizajes de los alumnos en los que está empeñada y en que algunos actores educativos expresan que la ruptura se presenta al egreso, cuando los estudiantes tienen que enfrentar los obstáculos de la sociedad para ofrecer alternativas seductoras a todos sus miembros.

Por su parte, el caso CNE inicia con una desventaja en la equidad, basada en resultados, porque el programa apunta a mejorar los resultados “más insatisfactorios” de las instituciones educativas de Bogotá. Tiene a su favor un proceso de búsqueda de mejora inscrito en un modelo de acompañamiento por parte de una Universidad, lo que permite un trabajo de construcción basado en la interacción con posibilidad de acuerdo y colaboración a las decisiones que se tomen de tender a la equidad.

Ahora bien, tanto el CEC como el CNE requieren mostrar mejora en los resultados de aprendizaje de los estudiantes para que las acciones de equidad formuladas sean coherentes con las acciones llevadas a cabo. Es posible que el

énfasis en los resultados distorsione su labor y el sentido de su construcción, adicionalmente porque en el caso CNE se había decidido un mejoramiento institucional y al mismo tiempo una disposición del Ministerio de Educación Nacional sobre fusión de instituciones educativas lleva a que lo construido hasta el momento se desintegre y se vea obligado a articularse con otra institución, con las dificultades que ello plantea, en términos de acuerdos.

En cuanto a la oferta de un proyecto político, los casos CSD y CEC, al ser el primero una institución privada y el segundo, un colegio de gestión privada, así los recursos con que se financian sean estatales en ambos, presentan la dificultad de ser parte de un proyecto privado de educación. Como la diversidad de oferta educativa no puede hacerse en detrimento de la construcción de un proyecto de nación que contribuya a la integración de los ciudadanos en la sociedad y estas instituciones cuentan con contratos flexibles y de poca exigencia, no puede considerarse que apunten a la equidad.

Finalmente, el caso CNI, no es un programa de política, como los anteriores, por tanto, a él no se le pueden aplicar estas categorías así la institución educativa haga parte del sistema educativo distrital, y en esta medida, esté permeada por la macropolítica que se pone en relación con la micropolítica.

En suma, a pesar de la diversidad de los casos, su orientación hacia la equidad a partir del ofrecimiento de política se queda corta, situación que confirma la tesis de la fractura. Si bien, como se ha dicho, esta diversidad es deseable en un sistema educativo, ella no puede darse en detrimento de la equidad, por el lado de convertirse en proyecto político privado, o por el de garantizar el acceso y el egreso, o por el de enfatizar los resultados, o por el de destinarse a población de ingresos superiores (Cf. Tabla 11).

Tabla 11. Rupturas en la orientación de los casos hacia la equidad a partir del ofrecimiento

Tipo de oferta / Casos		CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Población a la que se dirige	Estrato 1 y 2	X	X	X	X	X
	Estrato 3	X		X		
Clase de proyecto	Público			X	X	X
	Privado	X	X			
Orientación de la equidad	Acceso	X	X			
	Egreso			X		
	Resultados		X		X	

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de casos.

1.1.2 Ofrecimiento de la institución educativa a la sociedad. El tipo de formación que ofrecen las instituciones educativas de los casos estudiados, según los documentos revisados y la narración de sus actores como se destaca en la

Tabla 12, explicita el énfasis del PEI y la intención de la institución por trabajar la equidad.

En todos los casos, la formación se orienta en una perspectiva humana y académica, con pretensiones de fortalecer los valores, aunque con algunos énfasis, válidos y legítimos desde la autonomía concedida para proponer y desarrollar un PEI. Es así como todos los PEI se encaminan de acuerdo con tendencias actuales de la educación basadas en la construcción de sujetos activos que construyen el conocimiento y, por tanto aprenden de manera significativa y comprensiva y con base en problemas y proyectos. La formación integral del estudiante es un objetivo también presente en el PEI. No habría duda en cuanto a que, proyectos de este tenor, pudieran contribuir con la superación de las condiciones de inequidad de los estudiantes, ofreciéndoles una oportunidad importante para sus proyectos de vida. Sin embargo, no se considera suficiente el planteamiento de una oferta así, pues se requiere el contraste con las realizaciones en cuanto a que los estudiantes encuentran un nuevo lugar en la sociedad, que supera la inequidad en que han vivido en el seno familiar. No obstante, se valoran los aprendizajes teóricos actualizados de las instituciones y sus actores (rectores, directivos y docentes) en cuanto a teorías, modelos y estrategias pedagógicas y didácticas, para la equidad se necesita intencionarlos de manera especial para producir los resultados pretendidos de mayor igualdad educativa para todos los estudiantes y contrarrestar la difícil realidad del contexto.

Tabla 12. Ofrecimiento escolar de equidad para la sociedad

Casos	Enfoques y énfasis del PEI	Intención de trabajar la equidad
CSD	Constructivismo y sociocrítica Formación integral, enseñanza personalizada, enseñanza para la comprensión Proyectos de aula, desarrollo de procesos de pensamiento, atención a procesos evolutivos del estudiante “Disciplina con amor” Liderazgo	Equidad, respeto e igualdad Rescate y conservación de valores y principios (cristianos, católicos, éticos y morales para la convivencia) Atender intereses y necesidades Sentido de pertenencia Acciones para mejorar la calidad de vida Libertad
CEC	Aprendizaje significativo y “currículo problémico” Enseñanza que articula práctica y teoría Desarrollo de proyecto de vida	Atender necesidades prioritarias de estudiantes en el entorno y mejorar la comunidad escolar mediante formación humana y académica Educación empresarial
CCL	Formación intencional de competencias laborales desde las áreas Formulación de proyectos acorde con problemas del contexto Articulación práctica y teoría	Generación de alternativas de inserción social y productiva de los estudiantes. Movilización del capital social y cultural
CNE	Reconstrucción del PEI por situación de fusión de IE	Desarrollo de la convivencia y de las orientaciones básicas del PEI
CNI	Énfasis: orientación al contexto y formación en valores. Aprender a conocer, a hacer, a ser y a convivir.	Formación académica y en valores por proyectos para fortalecer la comunicación, la práctica de valores y la convivencia.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

En la ruta de mostrar la explicitación que hacen los casos sobre su intención de afectar el contexto en términos de una oferta de equidad y en qué forma lo harían el análisis establece que dos casos CSD, CCL y CEC explicitan una postura hacia la equidad encaminada en el primer caso al mejoramiento de la calidad de vida de todos sus miembros, a nivel personal y social, en el segundo, a la movilización del capital social y cultural de los estudiantes y en el tercero hacia la generación de lazos de confianza y desarrollo emocional en la institución, a través de lo cual se aspira a que los estudiantes se reconozcan, se quieran, se valoren, y construyan su proyecto de vida, a lo largo de la vida escolar. No cabe duda de lo que contribuiría este énfasis a la superación de la equidad.

No obstante, hacen presencia fracturas como las que se reportan a continuación:

En primer lugar, la institución educativa considera que el medio requiere mejorarse y ella sabe cómo hacerlo: mediante el rescate y conservación de valores y principios -cristianos, católicos, éticos, morales (CSD), mediante la mejora de la comunidad con una formación humana y académica (CEC) y a través de un trabajo que contribuya a superar la desconfianza que tienen los padres de familia y acudientes en la institución educativa que los lleva a no apoyar su labor educativa y la de sus hijos (CNI). El ofrecimiento desde este lugar deja ver un desconocimiento o no tener en cuenta la comunidad para elaborar una propuesta de diálogo que posibilite a ambas, desde su lugar, fortalecerse. La conservación o transformación de valores (no los actuales), desvaloriza las tendencias y cambios de las sociedades actuales para plantear una vuelta al pasado de manera ambigua o sin mayores argumentos académicos y sociales. Esta postura disocia el quehacer escolar del quehacer de la familia porque la institución educativa se coloca en un lugar superior desde el cual considera que debe hacerse el cambio. De manera semejante, en los casos CEC y CNI, la propuesta de mejorar la comunidad y de buscar apoyo de los padres y acudientes, conduce a que la institución sea la que marque la ruta de lo que debe hacerse en contextos con formas de ser y hacer que configuran culturas distintas. Un trabajo así es necesario postularlo en forma conjunta con otras entidades y sectores de la sociedad para no contravenir la libertad y respeto de los contextos, sus grupos y personas. Lo que muestran los casos es una fisura entre la cultura escolar y la de la comunidad a la que sirve y en la que se encuentra.

En segundo lugar dos casos, CSD y CEC, se proponen atender las necesidades del medio y las necesidades principales de los estudiantes en el entorno. La perspectiva de necesidades que indica carencia y déficit está siendo reemplazada por perspectivas que reconozcan las capacidades y las potencialidades de los sujetos así como la realización de sus derechos, de lo que se desprendería una intención no consecuente con la equidad.

En tercer término, en un caso –CNE-, la institución se ve abocada a la atención de los problemas de convivencia generados al fusionarse dos instituciones educativas con problemáticas muy diversas y estados de avance muy distintos, de gran complejidad y difícil resolución.

Otros dos casos, en cuarto lugar, explicitan la necesidad de generar proyectos y aprendizajes productivos en los estudiantes a través de la educación empresarial (CEC) y de la generación de alternativas de inserción social y productiva dentro de sus campos de formación (CCL). Ya se habló de las limitaciones que tiene esta postura y de las rupturas que genera al ser analizada desde la equidad.

Finalmente, uno de los casos, CNI, plantea su orientación hacia la equidad de manera general. Como se espera a manera de función social para una institución educativa -formación académica y en valores- este caso plantea estos propósitos y, con ello, la intención de superar la inequidad queda diluida y es muy posible que no sea intencionalmente trabajada.

En síntesis, las rupturas que se presentan en los casos en cuanto a su proyecto y la manera como lo intencionan hacia la solución de los problemas que afectan de manera desigual e inequitativa a los estudiantes, tal y como aparece en la Tabla 13, muestran por un lado un discurso de apuesta a la escuela de la inserción e integración de los individuos en la sociedad aunque, por otro lado, ello no se clarifica en la intención de trabajar para la equidad. Ésta aparece en forma poco clara, diluida o sin un tratamiento coherente con la equidad.

Tabla 13. Rupturas en la intención de los casos al proponer su trabajo hacia la equidad

Rupturas / Casos	CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Escuela-contexto y comunidad	X	X			
Atención a necesidades del medio y de estudiantes	X	X			
Generación de proyectos productivos		X	X		
Intención general				X	X

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de los casos

Acorde a lo planteado, el hecho de desconocer los contextos y las comunidades para plantear desde la escuela resolver sus problemas, con desconfianza hacia su camino construido o con la intención de devolverla al pasado no muestra una opción por la equidad (CSD y CEC). De igual manera, aludir a la atención de las necesidades del medio y de los estudiantes expresa un lugar susceptible de ser criticado dado su alejamiento de las perspectivas de equidad (CSD y CEC). Por su parte, generar proyectos y aprendizajes productivos

(CEC y CCL) es un camino que plantea recortes de oportunidades educativas a los estudiantes en cuanto, como se señaló en el apartado anterior, pareciera que para ellos no existe la posibilidad de elección de otro proyecto que no sea el que los deriva directamente al mercado de trabajo. Ahora bien, cuando el trabajo por la equidad se intenciona de manera general es difícil encontrar referentes para orientar las construcción, situación que puede llegar a convertirse en un planteamiento difuso y poco claro para encontrar un lugar equitativo para los estudiantes que estas instituciones atienden (CNE y CNI).

Por último, todos los casos reconocen en la violencia el problema más severo de las instituciones educativas y, efectivamente, el más difícil de tratar por su heterogénea configuración y procedencia, pero sobre todo, por su carácter estructural que parece desbordar la acción de la institución educativa. Ello hace que la distancia discurso-práctica se agrande al tratarse de la búsqueda de la equidad con orientaciones para salir a su encuentro y de las realizaciones en la práctica o resultados, como se verá enseguida.

1.1.3 Los actores escolares y la función asignada a la educación. A los actores escolares las instituciones educativas no les dan una respuesta adecuada en términos de garantizar la equidad. Si bien los cinco casos logran mostrar el lado de los incluidos, de quienes están escolarizados en las instituciones educativas, es en sus procesos de formación para superar la desigualdad donde encuentran las principales dificultades. Aunque se pretenden instituciones escolares que ofrecen igualdad de oportunidades, paradójicamente, la escuela logra aglutinar en su seno individuos desiguales que hacen uso de la oferta de manera desigual, a menos que la institución desarrolle modelos educativos que les proporcionen, como sujetos, un lugar particular, acorde con su singularidad, intentando promover sus capacidades y contribuyendo así al desarrollo de su proyecto.

Desde la visión de los actores escolares la ruptura se presenta cuando se pierde el sentido presente y futuro de la institución educativa que conduce a dudar sobre su función y su utilidad (Cf. Tabla No.14). La crítica de los estudiantes es la más severa: ella ocurre en el caso CSD, CCL y CNE a quienes no parece gustarles lo que pasa en el colegio, ni su calidad y se aburren en clase, al tiempo que consideran que su futuro es más que incierto con la formación que allí ocurre.

Para los docentes de la institución del caso CCL la educación se enfrenta a una sin salida en un contexto demasiado difícil, frente al cual es muy complejo que pueda lograrse una posibilidad de cambio. La desesperanza es compartida por los docentes del caso CNE pero por distintas razones, porque ellos ven la desmotivación del estudiante y su desinterés por el estudio.

Los actores de las instituciones restantes comparten la idea de la educación como espacio que proporciona las oportunidades para “salir adelante” en estos

contextos, puesto que les ayudaría a superar la condición en que viven y no reproducir la situación de sus padres. Así piensan directivos y docentes de CSD, todos los actores de CEC y de CNI y el directivo de CCL. La esperanza en la educación, para el puesto que buscan en la sociedad se refleja con claridad. A través de la educación se aspira a un ideal de mayor igualdad en la sociedad. En esta dirección es importante destacar el aporte que hace el directivo del caso CSD para quien el sentido se amplía porque padres y estudiantes confían en el trabajo de mayor calidad que realiza una institución privada como esta.

Tabla 14. Función asignada a la educación por los actores escolares

Casos	Directivos	Docentes	Estudiantes
CSD	Los padres dicen que “un colegio privado, en la mayoría de las ocasiones, es mejor que las escuelas públicas, que faltan mucho a clase, que a veces los profesores no van casi a clase porque hacen manifestaciones, en cambio en un colegio privado no” (ID321).	“...en general, cuando ellos entran a primero, por primera vez, entran con muchas expectativas, pues, de que nuevo colegio, de que nuevas cosas... “Hasta enfermos quieren venir...” (ID333) se le trata de dar al chico las herramientas para que se defienda cuando salga: amor, buenos consejos, valores, respeto, compañerismo, sobre todo valores (ID331).	Se quejan de las enseñanzas de los profesores y de sus actitudes y comportamientos. Se quejan de la infraestructura.
CEC	“Y los niños podrían llegar a tener estándares comparables con los de cualquier colegio privado. Claro, porque es que todos tienen las mismas capacidades. Todos los niños tienen las mismas capacidades, así vivan en un estrato uno, estrato lo que sea” (ID293)	Es fundamental “crearles la cultura de que ellas pueden llegar más allá de se madres muy jóvenes, de seguir todo ese lastre de sus padres, de trabajar en los mismo, de seguir en lo mismo, de conseguir su familia, de no pensar en estudiar, de todo eso” (ID275).	Algunos de los niños “si llegaran a cerrar este colegio, perderían la oportunidad de salir adelante” (ID105). “...en este colegio se preocupan por lo que es uno. Porque si uno está mal, si uno está bien, se preocupan por la dificultad que uno tenga, entonces están siempre ahí apoyándolo y dando lo mejor” (ID96). “Al igual también vamos aprendiendo para después salir a afrontar esa sociedad que a la vez es muy dura” (ID97).

Casos	Directivos	Docentes	Estudiantes
CCL	La institución forma a los estudiantes para “ejercer un liderazgo positivo ante la comunidad con la que tiene contacto en su quehacer educativo” (ID31)	“... el medio allá afuera se los lleva a los muchachos. O sea, nosotros acá podemos estar trabajando, pero el barrio se los lleva a ellos, el barrio nos gana a nosotros esta tarea...” (ID344)	“...los tres somos estudiantes de 11° y a medida que va uno avanzando en los cursos, uno se va dando cuenta que le hacen carencias de muchas cosas, entonces eso ... me ha llevado personalmente a sacar la conclusión de que el plan de trabajo que se está haciendo aquí es muy mediocre... o está siendo muy reducido para las competencias que nosotros cuando salgamos debemos irradiar” (ID153)
CNE	No hay reporte	“... porque no tienen motivaciones para venir al colegio, de pronto porque ven en eso como una obligación...no tienen motivaciones en cuanto a lo que si deberían tenerla, que es venir a estudiar” (ID188).	“Uno no entra a la clase porque quiere y no está en la clase porque le agrada, sino porque le toca” (OD177). “... y le dije: pero profesora, ustedes en vez de mejorar las cosas, ustedes lo que hacen es empeorarlas y por eso es que a uno le aburren las clases y se puso brava” (ID176)
CNI	El colegio busca educar para la excelencia... formar niños niñas y jóvenes que reconozcan las potencialidades y limitaciones, que se sientan protagonistas y forjadores de la sociedad nueva...” (ID84).	“Yo les digo que estudien, progresen, mejoren, ¡sálgase de aquí!... usted tiene una posibilidad a través del estudio de salir, si usted estudia, progresa y sale de ese contexto...” (ID347).	“A mi sí todas las materias me gustan...” (ID210). “La que no me gusta es ciencias porque la profesora no explica bien...” (ID122). “Pues el estudio yo no lo tomo ni por obligación, ni porque me toca, sino porque me gusta y porque yo quiero ser alguien en la vida, no ser un simple barrendero...” (ID215).

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de los casos

De lo dicho puede concluirse que en todos los casos se reconoce la dureza del contexto en que se desarrolla la labor educativa, un contexto que ha hecho su ingreso en la vida cotidiana de la escuela, frente a lo cual la institución intenta disponer las estrategias que considera adecuadas para que sus estudiantes puedan enfrentarla de la mejor manera, aunque no siempre crean que ello sea

posible o logren el resultado deseado, pues difícilmente consigue la escuela movilizar en la práctica mejores futuros.

Las razones de la inmovilidad o dificultad de actuación se atribuyen al mismo contexto, por un lado, pero también a la desmotivación y desinterés de los estudiantes, quienes también como producto del contexto no tienen afecto, son tristes, sus familias presentan muchas dificultades “cosas que uno no quisiera para sus hijos” (CSD) y también se inculpa a las institución educativa por la calidad de la formación impartida. En algunos casos (CSD, CEC y CCL) se imputa a la comunidad el hecho de no valorar de manera suficiente la educación, entregar a los niños a la institución educativa y no responsabilizarse más por ellos, no responder a las demandas que el colegio les hace ni conocer lo que éste hace y no estar dispuestos a enfrentar ninguna dificultad porque de ser así, retiran inmediatamente al niño.

Puede interpretarse que la intención formativa que circula en los casos se fractura por varias vías: con base en que se reconoce el contexto,

- 1) no se confía en que la educación traiga consigo oportunidades distintas
- 2) los padres de familia dificultan una acción distinta por parte de la institución
- 3) el contexto se complejiza cada vez más y con ello, ingresan nuevas dificultades que cuesta más trabajo enfrentar
- 4) los actores no encuentran un referente de significado común en que lo instituido y lo que pretende instituirse sean caras posibles de la realidad vivida.

Vale la pena destacar que casos como CNI enfrentan su tarea con el reconocimiento que el trabajo de cambio es lento si se busca fortalecer la comunicación, la práctica de valores y la convivencia, pues este desafío implica transformar el sujeto social mediante pedagogías apropiadas que posibiliten acceder al mundo de violencia, pobreza y abusos del estudiante, así como a las nuevas problemáticas juveniles: grupos satánicos y pandillas.

A su vez, el caso CSD, revela según la directora cómo los padres de familia pertenecientes a estos estratos, valoran este tipo de oferta sólo por ser privada y, por ello, creerla portadora de mejor calidad educativa, posiblemente porque se paga por ella o porque ven el éxito de quienes son más favorecidos en la sociedad que se educan en instituciones de este tipo. Así mismo, los estudiantes de este caso ven en sus pares actitudes y comportamientos que censuran (son vulgares, gamines, cochinos).

Adicionalmente, en cuanto a la posible inclusión de los estudiantes en la sociedad los maestros se desplazan de la esperanza en la educación para salvar a los estudiantes de los avatares del medio en que se encuentran (CNI) a la

desesperanza frente a los que parecen problemas irresolubles como la violencia (CCL). Así, los docentes resultan vulnerables al contexto de pobreza: los reta profesionalmente y los desmotiva pues el trabajo y el esfuerzo terminan siendo fracaso ante la severidad de problemas de los estudiantes (CCL).

La síntesis de las rupturas relacionadas con la función que cumple la educación según los actores escolares se muestra en la Tabla No.15, a continuación.

Tabla 15. Rupturas presentes en la narración de los actores escolares sobre la función que cumple la educación orientada a la equidad

Rupturas según los actores / Casos		CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Desconfianza en la educación	Por parte de estudiantes	X		X	X	
	Por parte de docentes			X	X	
Confianza en la educación pero culpabilización al compromiso de...	Padres y comunidad	X			X	X
	Estudiantes	X				
	Contexto agresivo	X	X	X	X	X

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de los casos

A propósito es pertinente afirmar que los casos estudiados, encuentran bastantes dificultades y relativos acuerdos sobre la importancia de la educación para superar los problemas de desigualdad que viven los estudiantes. Tal vez los desacuerdos provengan de algo que no explicitan de esta manera pero que sería importante aclarar y es que las instituciones educativas no pueden resolver solas estos problemas frente a lo cual la apuesta tendría que ser la búsqueda de un modelo o proyecto escolar inclusivo, con conciencia de sus reales posibilidades y límites, pues de otra manera las desigualdades sociales se seguirán trasladando a las escolares por el camino de la inseguridad y la impotencia acerca de lo que sí puede hacerse. Como afirma Dubet (2006:27).

“...la escuela por sí sola no puede crear la igualdad de oportunidades, y sobre todo a no olvidar que la reducción de las desigualdades sociales sigue siendo el medio más seguro de crear igualdad de oportunidades escolares”

1.1.4 Inclusión de los estudiantes como criterio de oferta educativa de equidad. Desde este punto de vista lo primero que salta a la vista después de la lectura de los casos es la ausencia de selección de los estudiantes en 4 de las instituciones estudiadas, hecho que indica que no existen discriminaciones que lleven a querer trabajar con los mejores o los que por su posición en la sociedad tienen ventajas. El caso CSD si bien recibe a todos los estudiantes asignados por

la SED en el programa subsidios a la demanda, como institución privada que es, está abierta al mercado y recibe a los estudiantes que puedan pagarla lo que, de suyo, implica un proceso de selección. En este caso también sucede que los estudiantes subsidiados son discriminados por sus compañeros y padres de familia por esta condición. Consideran que la institución “puede dañarse” o volverse de mala calidad con estos estudiantes. Adicionalmente, en este caso, cuando los estudiantes son castigados, se excluyen de las oportunidades educativas pues les impiden el ingreso a clases por unas horas o días. Estas situaciones en el caso CSD impiden que su ofrecimiento apunte a la equidad.

Por otra parte, en el caso CEC parece existir naturalmente dicha selección cuando se afirma que en el modelo pedagógico no todos caben: “ellos [los violentos] lo entienden y por su cuenta se van”. De esta manera, el modelo de gestión privada resulta “expulsor” para quienes no se adaptan a él por violentos. De manera similar sucede con el caso CNE, donde, según lo expresan los estudiantes, existe desatención por parte de los docentes, hacia ellos de forma tal que se sienten “invisibles” ante ellos.

Por consiguiente, la igualdad en el acceso, es un logro. Pero la vía en que se realiza, esto es, en modelos educativos distintos, que agencian programas igualmente diferentes, con algunas dificultades de inclusión, desplaza esa igualdad en el acceso a una desigualdad en el proceso educativo (Cf. Tabla 16).

Tabla 16. Rupturas relativas a la inclusión de los estudiantes en los casos

Exclusión / Casos	CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Selección al ingreso	X				
Discriminación	X	X		X	

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de los casos.

1.1.5 Una breve conclusión. De lo visto anteriormente sobre la fractura educación-sociedad puede concluirse, a partir de los casos estudiados, que el modelo escolar, en forma general, encuentra dificultades para responder con equidad a las poblaciones de los estratos más bajos de la ciudad.

En primer lugar, su precaria orientación hacia la equidad a partir del ofrecimiento de política acude a avalar esta fractura ya sea por la ausencia de un proyecto educativo público o por la preocupación del programa por el acceso y el egreso, o por el énfasis puesto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes o por incluir población de estrato 3.

Segundo, los casos son sensibles al contexto en la medida en que lo reconocen y saben de su severidad. Frente a ello se evidencia una fractura del

discurso y la práctica, pues los proyectos que ofrecen son pretenciosos para las posibilidades de logro.

En tercer término, la atención de las instituciones a los contextos más desfavorecidos les plantea dudas muy serias a sus actores sobre el papel que cumple la educación para superar la desigualdad e inequidad. Adicionalmente, quienes ven en la escuela una “tabla de salvación”, reportan otras dificultades que para el caso son nuevas rupturas que se añaden a las ya registradas y que conciernen a la falta de compromiso y de asunción de responsabilidades de padres y comunidad, a un contexto que crece en complejidad y de unos estudiantes que no contribuyen a hacer una labor más efectiva.

Cuarto, los casos explicitan una inclusión por la vía de la ausencia de selección al ingreso, con excepción de uno que está afectado por otras situaciones que conducen a dudar de su oferta inclusiva (discriminación de estudiantes del programa subsidios a la demanda, castigos que suprimen a los estudiantes el derechos a la educación). Por su parte, la inclusión también se pone en duda en los demás casos por razones distintas: expulsión a los violentos e invisibilización de los estudiantes. Por tanto, lo que se avanza en la igualdad de acceso se recorta en el proceso educativo.

Finalmente, el discurso sobre la equidad es frágil en los casos estudiados, desde el punto de vista de las propuestas y de las prácticas tal y como las reportan los actores. Las posibilidades de la escuela, enfrentada a las dificultades económicas, sociales, de convivencia y culturales de los estudiantes no son claras, encuentran problemas que no están resueltos y se interroga sobre su posible impacto. La ilusión de la igualdad de oportunidades a partir de la escuela ha conducido a la generalización de un imaginario de democracia, inclusión, oportunidad y éxito que, por su incumplimiento en la práctica, ha venido a afectar la confianza de los actores escolares en esa capacidad democrática de la escuela y en su papel de reducir las desigualdades. De extremo a extremo –confianza y desconfianza-, la escuela presenta un ambiguo horizonte en la búsqueda de la equidad. Posiblemente lo que se requiere es dotar a las instituciones de herramientas para el tratamiento de los problemas que ella sí puede contribuir a resolver. Ha de requerirse en este sentido compaginar los marcos de referencia de los distintos actores escolares, a tono con las posibilidades y límites de la acción educativa y con la búsqueda de apoyos a través de redes escolares que permitan ventilar estos asuntos e intentar construcciones colectivas más apropiadas. De no ser así los docentes seguirán encontrándose con la escuela de las dificultades.

1.2 FRACTURA EN LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y LA EQUIDAD

Esta fractura interroga a la política educativa por su apuesta a la equidad. Se considera que una opción como la equidad exige ir más allá de políticas

coyunturales formuladas por los gobernantes con la intención de mostrar resultados y formular un horizonte de largo plazo que realmente instituya cambios en la educación sobre los cuales sea posible seguir construyendo. En este sentido se analizan los casos estudiados. A propósito de su lectura y teniendo en cuenta lo dicho, se documentan y argumentan a continuación las siguientes tres figuras:

- (1) Políticas focalizadas y de discriminación positiva que pueden discriminar
- (2) Políticas que suprimen lo público
- (3) Políticas que no se sostienen en el tiempo y que encuentran contradicciones con otras formulaciones de política

1.2.1 Políticas focalizadas y de discriminación positiva que pueden discriminar. Los casos documentados se encuentran orientados por una política de equidad entendida como garantizar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo a niños y jóvenes de estratos 1 y 2 (Caso CSD y CEC), entregar calidad a estas mismas poblaciones definida la calidad como mejorar los resultados de la acción educativa (Caso CNE y CCL) y contar con un sistema educativo eficiente que consiste en mejorar la gestión del sistema educativo y de sus instituciones (CEC), tal y como lo plantea la SED (1998). Así, tienden a identificarse con las políticas compensatorias o de acción afirmativa o de discriminación positiva pues al dirigirse a población caracterizada por la precariedad en la atención de sus necesidades básicas, requiere encontrar más y mejores oportunidades. Este tipo de política educativa empezó a circular por América Latina hacia los años 90.

Así, la focalización se constituye en un buen argumento para que el gobierno oriente sus acciones a concederle importancia y satisfacer la necesidad de ofrecer a los niños y jóvenes de las familias pobres la misma calidad de educación que la ofrecida a los ricos. Se sostiene desde allí la contribución de la educación al acortamiento de la brecha de las desigualdades, pero se torna en fractura si, con ella, los grupos a los que se dirige son tratados en forma homogénea o si al interior de los mismos, y a propósito de su atención, ocurren diferenciaciones y estratificaciones o si la puesta en marcha de la política implica tratamientos igualitarios pero inequitativos para la población. La ausencia de un tratamiento diferencial a los sujetos y a sus proyectos, para aumentar la realización y potenciación de sus capacidades es un elemento que interroga la política y de cuyos análisis se desprende la fractura.

Como puede verse en la Tabla 17 todos los casos, menos CNI, hacen parte de políticas de focalización de los dineros públicos en los estratos más vulnerables de la sociedad. No obstante, este caso intenta, por su cuenta, un proceso de focalización desde adentro, en términos de relevar aquellos aspectos, ejes y dimensiones que pueden lograr una mayor comprensión de la realidad personal y

colectiva que rodea a los estudiantes para plantear un proyecto que permita la representación, construcción y apropiación de su realidad de otras maneras, consecuentes con la búsqueda de la superación de sus desigualdades y déficits.

Tabla 17. Caracterización de la política educativa focalizada que agencian los casos

Casos	Descripción	Caracterización de la política educativa	Población atendida
CSD	Compra de cupos: pago por niño atendido	Oferta privada con dineros públicos. Éstos sostienen la IE. Focalización del gasto social Niños subsidiados tienden a discriminarse	Estratos 1-2 y en ocasiones 3
CEC	Gestión privada: entrega de escuelas a operadores privados	Oferta privada con dineros públicos. Focalización del gasto social Discriminación positiva o acción afirmativa, capacidad compensatoria de la escuela Gestión privada de la IE Selección “natural” de los que “no caben” en el modelo	Estratos 1-2
CCL	Formación de competencias laborales: estudio e intervención sobre competencias laborales generales	Oferta oficial con dineros públicos y con acompañamiento privado. Política de formación para el trabajo en postbásica. El trabajo puede traducirse en la opción única para los más pobres.	Población de estratos 1 y 2
CNE	Mejoramiento de resultados: Se acompaña a las IE para elevar los resultados de aprendizaje.	Oferta oficial con dineros públicos y con acompañamiento privado. Política para afectar positivamente los aprendizajes de los estudiantes. Atención diferencial por resultados Política compensatoria Acciones focalizadas a los más desfavorecidos Nivelación para la excelencia	IE con más bajos resultados de logro en pruebas distritales que coinciden con las de más bajos estratos (1 y 2)
CNI	El quehacer cotidiano se resuelve con estrategias de micro-política no siempre visibles ni admitidas, que ponen distancia y se acercan –en tensión– a las macro-políticas.	Oferta oficial con dineros oficiales. La política educativa llega a ella sin un programa definido. Es una IE del “común”, como tantas otras oficiales. La IE construye en el día a día, líneas de acción orientadas a rescatar sus particularidades con miras a ofrecer mayor equidad	Estudiantes de estrato 1, 2 y 3

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

Desde estas formulaciones y acudiendo a lo expuesto en los dos primeros capítulos puede decirse que la política focalizada a los sectores más bajos de la población se plantea en una perspectiva de equidad que se queda corta frente a la

brecha de desigualdad e inequidad existente. No significa decir con ello que no sean políticas necesarias, cuando todavía existen grandes masas de población por fuera de las aulas. Precisamente lo que sorprende es esto: que aún no se hayan solucionado los problemas de escolarización de la población de más bajos recursos y también sorprende la desarticulación de las acciones de la política y que la solución de la cobertura sea independiente de la calidad y la eficiencia.

De esta manera, tanto la prioridad establecida por las políticas -cobertura y calidad, medida ésta a través de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas de competencias básicas- como la manera desarticulada de concebirla son acciones insuficientes para los fines de la equidad.

Las ideas así expuestas, además, conducen a un planteamiento homogéneo de la calidad en tanto se supone que todos los estudiantes deben lograr estándares mínimos con respecto a los cuales son evaluados, independientemente de los contextos de procedencia. En el marco de los resultados de la evaluación y de una concepción de calidad basada en ellos, se disponen estas acciones de política. Ahora bien, la discusión sobre este tema está abierta y no se resuelve porque en razón a la equidad hay argumentos a favor y en contra.

Por una parte, se habla de la necesidad de una cultura común, en un país desigual y segmentado y del papel de la educación para promover una menor desigualdad, en un sentido de justicia igualadora que permita pensar en la educación como bien que es necesario garantizar en un mínimo, atendiendo al principio de diferencia de Rawls (1979) de forma tal que sea claro “lo que la escuela obligatoria debe garantizar *obligatoriamente* a todos los alumnos”. En consecuencia, una sociedad como la colombiana no debería permitirse, entonces, resultados educativos por debajo de un mínimo por razones de equidad.

Por otra parte, y en contravía a lo anterior, existe el temor a que el mínimo establecido se convierta en máximo y a que los procesos de formación de las instituciones educativas, preocupadas por el resultado, se conviertan en una preparación para las evaluaciones, hecho que también torna el proceso educativo en una acción basada en mínimos, aún en aquellos colegios considerados buenos e innovadores, que podrían bajar su nivel por este camino.

No obstante, la política educativa se ha encargado de la definición del núcleo común contra el que luchan algunas instituciones educativas que se debaten entre su seguimiento al pie de la letra que las lleva por el camino de la heteronomía y su posibilidad de reconstrucción desde la propia cultura (CEC y CNI). Dubet encara esta discusión cuando afirma:

“La definición de una cultura común como un bien garantizado a todos no se presenta como una opción pedagógica, sino como una

“decisión de justicia”, como una elección política cuyas consecuencias habría que evaluar luego en términos de pedagogía y de organización escolar” (2006:67).

Dos discusiones más ingresan a complejizar las políticas de focalización centradas en una calidad basada en resultados de aprendizaje. Una de ellas alude a la toma de decisiones sobre los estándares; ¿quiénes deciden?, ¿para quién? y ¿cómo?. En consideración a los fundamentos de la democracia y la participación estas decisiones deberían corresponder a la sociedad civil, a todos aquellos a quienes afectan estas decisiones, a los encargados de agenciar la educación y a quienes se afectan de manera directa con ella. No obstante, las formulaciones de estas políticas aún proceden de una burocracia tecnocrática que si bien puede encontrar caminos acertados no logra convocar a los destinatarios de las decisiones, tornándolas poco legítimas en su proceso de implementación.

La segunda discusión tiene que ver con la pertinencia de formular estándares comunes para todas las instituciones educativas sin consideración a los contextos y culturas de arraigo de las poblaciones, lo que llevaría a diversas conceptualizaciones de calidad. Así, la extensión generalizada de estos planteamientos ha hecho reversar las políticas de autonomía pedagógica de las instituciones basadas en el PEI. Tanto las competencias básicas como los estándares se convierten en el lineamiento que orienta la actitud homogeneizadora de las instituciones que intentan responder básicamente a las demandas y exigencias de las políticas educativas distritales o se debaten entre esa exigencia y la atención a la diversidad encontrada, dificultando los acuerdos institucionales y movilizándolo la práctica micro en un sentido más individualista que colectivo.

Una reciente advertencia sobre políticas focalizadas se refiere a la agrupación misma de los estudiantes por estrato. Se considera que la interacción de los estudiantes, como individuos y como grupos, ejerce entre sí una influencia importante para los procesos de aprendizaje, de forma tal que la visión del mundo puede ampliarse, la enseñanza posibilita contrastes y hay una apropiación de lo que circula más rápida y efectiva. Por ello, contar con grupos homogéneos de estudiantes por estrato, puede inhibir estas posibilidades. Dicho de otra manera, las políticas compensatorias pueden convertirse en políticas de “sisbenización” de la educación en tanto los colegios tienden a concentrar a la población de más bajos ingresos sin posibilidades de interacción y aprendizaje entre pares que poseen otro capital social y cultural, convirtiéndose en educación de pobres para pobres (CSD, CEC).

También interesa destacar sobre estas políticas en su proceso de implementación, la importancia de un trato diferencial para los estudiantes y sus proyectos de vida, con el fin de incrementar la realización y potenciación de sus capacidades. La equidad requiere la valoración y reconocimiento de la diferencia

como principio motor de la promoción de mejor y más equitativa educación. Desde este lugar se interroga la política y los análisis conducen a agregar elementos para documentar la fractura.

Para terminar, puede señalarse que de estas opciones de política resulta un recorte a las posibilidades que deberían tener los estudiantes para escoger con libertad un proyecto de vida académico o laboral pues en el caso CCL el currículo de la educación media así como los contenidos y métodos se orientan al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, aplicables al desempeño de funciones productivas para las poblaciones de los estratos más bajos. En esta forma queda reducida la formación postbásica para el trabajo a los sectores más pobres, mientras la opción académica se ofrece para los estratos más favorecidos. Ya se vio cómo estas políticas se sitúan entre tres lógicas contradictorias entre sí que constituyen un elemento que aporta a la visión fraccionada de la escuela: políticas activas de empleo, lucha contra la pobreza e incremento de capital humano para mejorar la productividad.

En síntesis, ¿Qué tanto las políticas educativas de focalización y discriminación positiva logran este propósito de mayor equidad? Si bien se constituyen en políticas propias del contexto de políticas calificadas de tendencia neoliberal, en tanto tales, orientadas a la privatización, y que devienen de los obligados ajustes estructurales que incrementaron las brechas de desigualdad y aumentaron la población pobre y excluida en los países de América Latina, no ha sido posible lograr el objetivo de disminuir dichas brechas. En este escenario aparecen las críticas a la política. Para lograr la equidad necesitarían generar oportunidades pedagógicas acordes con las poblaciones de forma tal que las orientaciones de las instituciones, a nivel micro, afecten la formación de los sujetos.

1.2.2 Políticas que tienden a la supresión de lo público y no logran la equidad. Tal y como se establece en la Tabla No.18, dos casos, CSD y CNE, muestran cómo las decisiones se orientan a hacer partícipe a la oferta privada de la oferta oficial o pública. En el primer caso, con ampliación de cobertura y en el segundo, a través de la administración y gestión de la institución. Es posible cuestionar qué tan igualadores son, proyectos como estos, que por la escasa financiación para el sector educativo, resultan necesarios para la administración de gobierno, fracturando el proyecto de educación pública, como seña de identidad de la escuela (Delgado, 2001) y como una nueva red que viene a añadirse a las redes que segmentan la oferta educativa: escuelas privadas de élites para las élites, escuelas privadas de élite entre los pobres, escuelas privadas pobres para los pobres y escuelas oficiales también para los pobres.

En este marco, el contrato que regula la interacción oficial-privado para ampliación de cobertura es de carácter genérico y flexible y al no definir los atributos esperados de lo que se obtendrá como resultado, ni reglas para medirlo,

ni mecanismos de exigibilidad, ni sanciones para su incumplimiento, deja la educación en las manos del proyecto privado y desdibuja la presencia del proyecto público. En este sentido, los mecanismos de seguimiento, interventoría y evaluación no tienen efectos sobre la “prestación del servicio” ni hay control sobre la calidad de la educación. En época reciente ha ingresado a estas instituciones el modelo de acompañamiento a los procesos de calidad que podría solventar algunas de estas dificultades (CSD).

Igual sucede en el caso en que el énfasis se pone en la gestión, por cuanto se considera que la que realizan los colegios oficiales es ineficiente y costosa. La solución, entonces, es transferir a entidades privadas esa administración y, debilitar el proyecto público de educación como sucede con el caso CEC. Esta postura porta imaginarios relacionados con sobrevalorar lo privado sobre lo oficial por considerar que mientras las instituciones oficiales son de baja calidad, las privadas, en tanto tales, son de excelencia y ello es razón suficiente para cederles a estas últimas el control de algunas instituciones.

Por su parte, en ambos casos (CSD y CEC) la política educativa también genera fisuras en la pedagogía, los pedagogos y el mismo sindicato docente por cuanto colegios financiados por el gobierno pero con gestión privada cuestionan el proyecto político defendido por ellos a lo largo de los años y los reta con formulaciones que también cuestionan el proyecto político público de la educación.

Los demás casos, pertenecientes al proyecto público han tenido otras intervenciones en las que participa lo privado con un modelo distinto y que podría enriquecer la calidad de la educación como aporte a la equidad. Son los casos de CNE y CCL a los que acuden universidades privadas para generar procesos de acompañamiento y aprendizaje que conduzcan a potenciar las oportunidades educativas de los estudiantes a nivel de los resultados obtenidos en el aprendizaje (CNE) y del incremento de la oportunidad de inserción laboral y productiva en la sociedad (CCL). En este modelo se invita a las organizaciones de la sociedad civil para proponer estrategias de acompañamiento a las políticas del gobierno. Los resultados son fructíferos porque se ingresa a solucionar un vacío claro existente en las instituciones educativas que es su soledad para tomar decisiones tan importantes en la vida de los seres humanos que forman pues no tienen con quién poner en discusión los problemas que viven y las situaciones difíciles que afrontan. La dificultad del modelo se encuentra en los altos costos que él implica, que conducen a tenerlo por un tiempo muy corto en el que no se alcanza a instalar una ruta de cambio clara y decidida en las instituciones educativas.

Sin embargo, al tratarse del caso CCL, la oferta se restringe a los estudiantes de postbásica y no puede intervenir a la salida de los estudiantes que carentes del capital necesario difícilmente logran generar un empleo propio y no tienen garantía alguna de empleabilidad. Por su parte, ya se ha comentado, se apoyaría desde

esta perspectiva el fomento de un proyecto público para los pobres, orientado al trabajo mientras el proyecto privado de quienes acceden a mayores y mejores recursos se dirige a lo académico. Así, una educación para el trabajo que podría ser necesaria e importante no logra ser suficiente para contribuir a disminuir los niveles de pobreza e inequidad, menos aún si el esfuerzo institucional termina en la desesperanza pues “el contexto se come” a los estudiantes.

Por su parte, CNE pone obstáculos para aceptar el modelo de acompañamiento por considerarlo de corte neoliberal, discusión que no deja de ser importante y es atendida durante el proceso de acompañamiento pero que revela por una parte la desconfianza de los actores hacia la SED y sus políticas y, por tanto, la debilidad de un proyecto público que se intenta agenciar desde el gobierno.

Podría entonces afirmarse que las políticas tendientes a “privatizar” alguna de las actividades, dimensiones o funciones de la educación, son políticas que abren interrogantes en torno al proyecto público de educación y a la superación de las condiciones de inequidad que lo han de caracterizar. Por ello, a pesar de las reformas educativas emprendidas en los últimos años, de las cuales estas políticas hacen parte, persiste la falta de equidad en educación, expresada como ya se ha insistido, en la diferencia resultante de la desigual oferta de oportunidades para grupos con distinto capital cultural, un escaso financiamiento, una baja calidad y procesos educativos homogeneizantes, todo lo cual coarta la autonomía de las instituciones para que sus acciones se orienten por proyectos relevantes y adecuados para las poblaciones atendidas y vinculen los contenidos escolares y aprendizajes a las exigencias y demandas de la sociedad (Gajardo, 2004 en Beyer, 2005). Lo que posibilitan estas fracturas es la continuidad y acrecentamiento de la deuda del país con la equidad, a pesar de los esfuerzos de las políticas educativas y de las instituciones escolares como los expresan los casos estudiados.

Tabla 18. Críticas a la equidad que promueve la política educativa

Casos	Tipo de contrato educativo	Calidad	Seguimiento al contrato educativo
CSD	Vía a la privatización Tendencia neoliberal	Un contrato genérico y flexible no define atributos del producto, ni reglas para medirlo, ni mecanismos de exigibilidad, ni sanciones para incumplimiento.	Se establecen mecanismos de seguimiento, interventoría y evaluación, pero no tienen efectos sobre la “prestación del servicio”. No hay control sobre la calidad de la educación.

Casos	Tipo de contrato educativo	Calidad	Seguimiento al contrato educativo
CEC	Privatización de la educación en el marco del neoliberalismo	“Sisbenización” de los colegios Educación de pobres, para pobres. Centralidad en competencias y estándares.	El colegio responde a las demandas y exigencias de las políticas educativas distritales y es evaluado interna y externamente. Es guiada por un proyecto privado.
CCL	Oferta restringida a los estudiantes de postbásica Carencia de capital de los estudiantes para generar empleo propio Sistema educativo puede reproducir la pobreza con una nueva red	Educación postbásica para el trabajo es importante y necesaria pero no suficiente para contribuir a disminuir los niveles de pobreza e inequidad.	El esfuerzo de la institución resulta insuficiente pues “el contexto se come” a los estudiantes.
CNE	Para los docentes la política educativa es neoliberal (evaluación, logros) Focalización y compensación de acciones y de gasto para beneficiar los sectores más desfavorecidos. Redistribución del gasto público (no incremento) pues desplaza fondos de sectores medios a pobres	Centramiento de la acción educativa en la evaluación Finalidad evaluativa tiende a ser vista con implicaciones para los docentes. Desconfianza IE-SED y sensibilidad a la crítica. Desconocimiento de las mismas políticas	“Garantizar las oportunidades de ingreso y permanencia en el sistema educativo para niños y jóvenes de estratos 1 y 2” es equidad) “Mejorar los resultados de la acción educativa” es calidad “Mejorar la gestión de los organismos del sector” es eficiencia.
CNI	IE pública	-	Este proyecto institucional, a pesar de la crítica inicial a la política distrital, afirma que se inscribe en ella.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

1.2.3 Sostenibilidad de las políticas. Este tema presenta serias fracturas porque las políticas tienden a ser cortoplacistas para un problema de las dimensiones de la equidad. Como los gobernantes esperan ver resultados en muy corto plazo, las evaluaciones conducen a recomendar la desincentivación de aquellas acciones que requieren programas de más largo aliento. En esta medida, las políticas de los casos estudiadas no cuentan con mayor probabilidad de incidencia porque quedan a medio camino pues nuevas administraciones de gobierno consideran que su continuidad no es pertinente. Ello sucede en el caso CEC, CCL y CNE (Cf. Tabla 19)

Por su parte el caso CNE encuentra una limitación más: cuando se inicia el proceso de acompañamiento y una vez se han limado las asperezas propias del inicio de la relación acompañante-acompañado, se formula la política de fusión de instituciones educativas y lo ganado se pierde porque la institución, ahora reconvertida, tiene que entrar en difíciles procesos de negociación de su proyecto

educativo. En estas condiciones se cuestiona la posible sostenibilidad de las acciones.

Frente a esta fractura quienes aconsejan las decisiones de política han tomado dos caminos: profundizar y dar continuidad a las políticas de acción educativa (Beyer y otros), o reconocer a través de la educabilidad (López y Tedesco, 2004; García-Huidobro, 2005) el conjunto de condiciones materiales, sociales, culturales y emocionales necesarias para el aprendizaje, o pensar en una alternativa para la escuela conducente a reiventarle nuevos marcos de acción acordes con la dinámica del mundo contemporáneo (Dubet, 2005; Martínez, 2004 y Tiramonti, 2004). No obstante, todos coinciden que las reformas educativas pueden resultar insuficientes. Y también son críticos entre ellos de las soluciones, por ejemplo, conceptos como el de educabilidad se considera que si bien contribuye a centrar la atención en comprender los factores de la pobreza que afectan la educación puede encerrar peligros como el siguiente:

“En efecto, educabilidad puede ser políticamente traducida en un tipo de acción compensatoria excesivamente homogenizadora y desligada de los contextos culturales de socialización familiar o comunitaria. Se corre así el peligro de caer en la teoría del déficit cultural que caracterizó a las políticas compensatorias en Europa y EE.UU. en los años sesenta y que tan pocos frutos dieron. Existe, en consecuencia, el peligro de desplazar la atención del problema del aprendizaje al ámbito familiar e individual y eliminar del diagnóstico aquellos aspectos relacionados con la provisión del servicio. Esos peligros no son, por supuesto, intrínsecos al concepto de educabilidad, pero la experiencia nos demuestra que frecuentemente se producen procesos de apropiación política de ideas y conceptos con potencial transformador. Es necesario, por tanto, “proteger” el concepto y desarrollarlo con la suficiente flexibilidad y rigor para abrir nuevas posibilidades a una política educativa que sea realmente efectiva en la lucha contra la pobreza” (Bonal, 2005:100).

Tabla 19. Críticas a la sostenibilidad de la política educativa tendiente a la equidad

Casos	Tipo de contrato educativo	Sostenibilidad
CSD	Vía de privatización Tendencia neoliberal	Continúan. El gobierno requiere la inserción rápida de niños y su oferta educativa es insuficiente. Se establecen proyectos de acompañamiento a la calidad
CEC	Privatización de la educación en el marco del neoliberalismo	Se desincentivan con la nueva administración distrital de Lucho Garzón.
CCL	Oferta restringida a los estudiantes de postbásica Carencia de capital de los estudiantes para generar empleo propio Sistema educativo puede reproducir la pobreza con una nueva red	Después de año y medio, la institución siente que no es suficiente el acompañamiento y duda de seguir su proyecto por ese camino. La formación no repercute más allá del desarrollo del proyecto. No hay seguimiento a la inserción del estudiante a su egreso.
CNE	Para los docentes la política educativa es neoliberal (evaluación, logros) Focalización y compensación de acciones y de gasto para beneficiar los sectores más desfavorecidos. Redistribución del gasto público (no incremento) pues desplaza fondos de sectores medios a pobres	Un año y medio de acompañamiento es insuficiente para la mejora. Después de este tiempo se da cuenta que no fueron atendidos aspectos cruciales de la vida escolar. Elevan resultados. Autocrítica de la institución Búsqueda de sentido compartido para construir un horizonte común.
CNI	IE pública	Se sostiene en una tensión permanente con el contexto que le induce esperanza-desesperanza. Búsqueda de camino en medio del conflicto. Pobreza es discriminación y violencia. Contexto hace parte de aprendizaje de estudiantes.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos.

1.2.4 Una breve síntesis de las fracturas de la política educativa orientada a la equidad. Sólo puede decirse que los grandes objetivos sociales que se atribuyen a la educación: “la integración nacional, el crecimiento económico y la superación de la pobreza” (Gómez Buendía, 1998:16) se encuentran fracturados porque las opciones de política no logran su cumplimiento. El encargo hecho a la institución educativa de transmitir el mito colectivo de nación se pone en duda al interrogarse dónde está lo común y lo que diferencia, quién lo decide, si es mejor lo privado que lo oficial, cuál es la posibilidad de un proyecto homogéneo y común que dé unicidad y singularidad, sin desdibujar la diferencia, qué acciones producen buenos resultados y deben sostenerse y cuáles no. Pero también se cuestiona y por allí se introduce una fractura importante la confianza existente en el proyecto educativo, por su pertinencia, calidad y apertura de oportunidades para los más

desfavorecidos, esto es por la función social que cumple, a que se supone aporta la política pública (Cf. Tabla 20).

Tabla 20. Fracturas presentes en la política educativa orientada a la equidad

Fractura / Casos		CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Tipo de proyecto	Público			X	X	X
	Privado	X	X			
	Acompañamiento de la sociedad civil			X	X	
Sostenibilidad	Baja, políticas de corto plazo		X	X	X	
	Ausencia de sinergia				X	X
	Desincentivación de la política		X			

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos.

1.3 LAS FRACTURAS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL ESCENARIO DE LA GENERACIÓN DE CONDICIONES PARA LA EQUIDAD

A pesar de que en el discurso de la política está presente la importancia de la equidad y la calidad de la escuela, las condiciones de las instituciones escolares no siempre son favorables a ese propósito, y encuentran bastantes dificultades para volverla una realidad, como puede verse a continuación.

1.3.1. Condiciones de infraestructura y recursos inadecuadas. Las condiciones de ambiente físico de las instituciones educativas como la planta, los ambientes y los recursos materiales y educativos, que están configurados por una arquitectura escolar no sólo fracturan el espacio sino las condiciones en que las instituciones logran construir pertenencia, identidad y posibilidades de conocimiento. En todos los casos, con excepción del CEC, estas condiciones son en extremos precarias (Cf Tabla No.21).

Si bien la infraestructura no garantiza la realización de mejores oportunidades para la inclusión de los estudiantes y mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, sí es un elemento que ayuda a generar un clima favorable para la actividad escolar. La infraestructura es un espacio físico ocupado por los actores educativos en interacción y hacerlo habitable exige considerar los sentidos o significados que los espacios posibilitan a los actores escolares pues no resulta suficiente para la calidad y promoción de la equidad la mera arquitectura así su estética sea inspiradora e invite a habitarla. En consecuencia, a la infraestructura adecuada es necesario agregarle su uso pedagógico y la manera como ese uso se propone, la posibilidad de movilidad en el espacio, la comodidad, iluminación y ventilación con el fin de procurar interacciones ricas para el propósito de la educación. En síntesis se necesita una infraestructura adecuada, un espacio

físico agradable, una arquitectura que invite al trabajo escolar pero no es una condición suficiente para garantizar condiciones de equidad en la escuela.

Tabla 21. Condiciones físicas y de recursos en que se promueve la equidad

Casos	Planta física	Condiciones ambientales	Recursos materiales y educativos
CSD	Planta física precaria y estrecha Casa de familia adecuada, mediante construcción improvisada No hay espacios de recreación Los pocos salones no tienen espacio suficiente para la movilidad de los alumnos No hay salones especializados (laboratorios y audiovisuales)	En la institución no se aíslan los malos olores Hay hacinamiento en los salones	Los pupitres no permiten la movilidad ni el trabajo pedagógico moderno Escasos recursos pedagógicos: biblioteca pequeña sin acceso, escasez de computadores y falta conexión a internet
CCL	Limitado espacio físico La planta física no se ha conservado ni mantenido No hay capacidad para atender la cantidad de estudiantes con holgura y comodidad	No se especifica	Escasez de computadores, falta de libros para biblioteca e insuficiente dotación para laboratorios Faltan docentes
CNE	Espacio físico encerrado que pretende aislarse del medio, descuidada, a punto de derrumbarse. Pocas aulas y con sobrecuro	Zona de alto riesgo e ingreso a la IE de un contexto que violencia. La fusión crea mal ambiente físico (control de número de horas trabajadas, cantidad de maestros por estudiante, número de coordinadores y orientadores por estudiante)	Insuficiente personal y recursos, que se agrava con la fusión. Sin computadores, de acuerdo al número de estudiantes y faltan programas. Biblioteca sin suficientes libros. Falta fotocopidora No hay dotación de laboratorios
CNI	No es adecuada. La entrada a la IE y el espacio de recreación no es propio	Problemas físicos y ambientales (ingreso de droga por el espacio de recreación)	La biblioteca no tiene suficientes textos ni se usan.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

Desde este punto de vista la situación más crítica se presenta en el caso CSD en el que la infraestructura es a todas luces la más precaria como lo sostienen de manera reiterada los estudiantes. No obstante, las demás instituciones también presentan limitaciones y es este conjunto de situaciones el que permite poner en duda la contribución de la educación a una apuesta de mejor calidad y equidad y, en consecuencia, a la generación de condiciones de enseñanza y aprendizaje equitativas para lograrla. El espacio material y simbólico

se convierte en una fisura de la dinámica institucional, una fractura del espacio escolar.

En cuanto a la disponibilidad de material educativo y didáctico suficiente, adecuado y pertinente para el proyecto pedagógico sobresalen las condiciones precarias de las bibliotecas escolares como se reporta en la Tabla No.21: Todos los casos, con excepción de CEC informan acerca de la existencia de escasos libros y uno de ellos le añade el difícil acceso (CSD). Interesa destacar aquí este último aspecto pues si bien la existencia de textos y materiales es bien importante para el desarrollo pedagógico, interesa mucho más la posibilidad de interacción del niño y el joven con ello y para que ello suceda las instituciones tienen que trabajar los miedos y experiencias relacionados con la pérdida, para no hacer de estos eventos y situaciones un motivo de precariedad que incide en la inequidad educativa.

1.3.2 Condiciones desfavorables de clima o ethos institucional. El clima favorable de la institución educativa se constituye en un requisito o condición para el desarrollo de la acción escolar. El clima escolar está configurado por el sistema de relaciones entre los actores, las que se llevan a cabo con arreglo a marcos normativos de la acción, explícitos o implícitos, con el fin de regularlas, ponerle límites a las tensiones y conflictos y facilitar la comunicación, el diálogo y la convivencia. Regular las relaciones entre los actores escolares implica entrar a intervenir formativamente los significados que ellos le otorgan al espacio escolar que se espera sea construido entre todos y que en esa construcción genere arraigo a una cultura escolar, para que las disposiciones o que se portan puedan entrar en relación con nuevos *habitus*.

Como se desprende de la Tabla 22, el *ethos* escolar puede afectarse por distintas razones: 1) condiciones laborales de los maestros y ausencia de incentivos y motivaciones que generan alta rotación entre ellos, bajo compromiso e inestabilidad (CSD, CCL); 2) discrepancia entre los marcos referenciales de la familia y la comunidad y los de la institución educativa (CEC, CCL); 3) desvalorización, descomposición y quiebre de la misma cultura familiar y escolar (CCL); 4) carencia de aprendizajes de base o de condiciones para los mismos que la escuela supone adquiridos o con apoyo para adquirirlos (CEC); 5) rigidez de la escuela en sus encuadres de trabajo (CNE); 6) relaciones que acentúan el imaginario de bajas expectativas, bajo rendimiento y marginación de los estudiantes (CSD, CCL); 7) resistencia a la integración a través de la omisión del conflicto y su solución (CCL).

Tabla 22. Las condiciones del clima institucional de los casos y su contribución a la equidad

Casos	Relaciones docentes-docentes Docentes-rector Docentes-estudiantes
CSD	Afectada por la alta rotación de docentes Aunque pretenden relaciones más horizontales y de crítica las relaciones son verticales de ofensa, gritos, intimidación frente a los demás, pellizco, zarandeo
CEC	Padres se desentienden de estudiantes y creen que la IE tiene que solucionarles los problemas. Necesidad de formar a padres, insertarlos positivamente en el proceso de aprendizaje de los hijos Niños no cuentan con herramientas de apoyo escolar en la casa
CCL	Se hacen amigos y se anidan “odios”, respeto al otro rivaliza con burla, poner “apodos” y molestar, Solución conflictos: “pasar por alto”, callan, ocultan. Los estudiantes sienten que la IE se las impone la sociedad y los adultos Los estudiantes creen que los docentes deberían tener un compromiso, una relación con lo que hacen, despojada de interés profesional y con mayor vocación o dedicación Difíciles condiciones de la sociedad y la localidad hacen difícil la acción escolar
CNE	Dura tarea u oficio de docentes y directivo. Difícil comunicación entre miembros de la comunidad educativa. Ausencia de reglas compartidas para regular las relaciones escolares Verticalidad de decisiones de la rectora Carácter “controlador” de la puntualidad y la disciplina por parte de la dirección escolar Baja participación de actores en la planeación Fusión de escuelas genera dificultades de comunicación entre todos los actores y dificultad para la toma de decisiones negociadas
CNI	Para los docentes es difícil atender al estudiante como quisieran, por condiciones del contexto. Tensión micropolítica - macropolítica por disposiciones de esta última. Por ejemplo, extensión de jornada de orientadoras.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

Para los estudiantes la principal solicitud es un clima de afecto que consideran necesario para el aprendizaje y la vida en la escuela así como motor para dar sentido a las experiencias cotidianas. Por tanto, se refieren al docente como un amigo, como un par, como alguien con quien esperan construir confianza. Estas interacciones contribuyen a afectar la forma en que los estudiantes son contenidos en las instituciones educativas, como interactúan con las disciplinas y como aprovechan el paso por la institución educativa. Esta visión cruza a todas las instituciones, algunas expresan mayores conflictos en este sentido pero todas evidencian expresiones de los niños y jóvenes sobre los maestros que quieren y no, los que les gusta y no, con los que se sienten bien y no, los que les enseñan bien y los que no.

Por su parte el clima de trabajo de los docentes así como resulta muy agradable, armonioso y amigable en algunos casos, en otros se torna competitivo y conflictivo. No habría problema en que el conflicto hiciera presencia, pero resulta que no se canaliza ni se disponen medidas de mediación y, en consecuencia, los estudiantes perciben los efectos de esos conflictos. La presencia del rector es vital en la contribución de un buen ambiente. Sin embargo, no siempre lo logra, ya sea por su intensa jornada que con la fusión se extiende a más de dos instituciones, ya sea porque pone barreras entre él y los docentes y ejerce una autoridad distante, ya sea porque le falta competencia para enfrentar estas dificultades de interacción. Las situaciones más conflictivas pueden verse en los casos CSD, CCL, CNE

Uno de ellos, el CNE, en el proceso de acompañamiento se propuso el trabajo sobre el manual de convivencia aunque después de avanzar en él cayó en cuenta que las normas no son suficientes si las relaciones del rector con la comunidad entorpecen la consecución de un ambiente agradable. De esta manera, si bien las normas escolares contribuyen a la contención, la regulación y la negociación de las interacciones, los conflictos se asumen con un carácter tan formal que pierden la posibilidad de hacer parte integral de la dinámica de la vida cotidiana escolar.

No habría duda en que un buen ambiente y un ambiente afectivo, son favorecedores de las oportunidades para que los estudiantes aprendan y desplieguen sus capacidades y potencialidades. Por sí mismo no lo garantiza ni tampoco en forma aislada del sentido pedagógico con el cual el clima ha de construirse. Porque, en ocasiones resulta fácil correr los límites y pasar a la flexibilidad y condescendencia extrema que en nada contribuye a una formación para la convivencia.

En consecuencia, a través del análisis de los casos es posible evidenciar que el clima institucional no es el deseable y que ello puede afectar negativamente la equidad. Contrapone la regulación a la autodeterminación y, por esta vía, la rigidez de la primera y la flexibilidad de la segunda. No obstante, encontrar el justo medio es una tarea difícil, cuando bien se sabe que el extremo de la flexibilidad total puede resultar muy inequitativo para quienes se encuentran más desaventajados en la sociedad. No obstante, el contexto social (de precariedad) contribuye a que el clima escolar sea también difícil y complejo y que las instituciones educativas se vean, cada vez más severamente, afectadas por un clima conflictivo.

1.3.3 Condiciones de precariedad para el desarrollo del proceso pedagógico.

En materia de desarrollo pedagógico las diferencias entre los casos no son muy notables. En general todos los casos postulan teorías y modelos pedagógicos de avanzada que no siempre es claro cómo se llevan a la práctica (Cf. Tabla 23). Ahora, los profesores han obtenido las credenciales para ejercer su oficio en los mismos lugares y las exigencias a las que apuntan en términos de las disposiciones oficiales también son las mismas. Las prácticas de aula, por su

parte, intentan resolver los problemas que se les presentan con los recursos a disposición. Tal vez la diferencia grande entre los casos tenga que ver con un marco mayor o más contenedor que da sentido a la acción pedagógica, como es el caso de una administración privada de la institución educativa con exigencias y presiones estrictas (CEC) frente a otras instituciones con mayor autonomía docente que puede llegar al extremo de la condescendencia pedagógica.

Posiblemente el mayor obstáculo para el encuentro con la equidad puede encontrarse en la ausencia de claros referentes, como es el caso de CSD, proyecto tan abierto que todo puede ser posible. También en la dificultad para continuar con un acompañamiento que abre oportunidades importantes para los estudiantes (CNE y CCL) y evita las clases monótonas y aburridas como las que se viven en el CCL, así como las ideas que sostienen estudiantes y docentes sobre las dificultades de la institución asociadas con la calidad y que afectan la equidad.

El problema de la autonomía de la institución educativa no podría significar total libertad sin adscripción al proyecto público educativo del distrito o de la nación. Las instituciones requieren la autonomía pero deben estar dispuestas a prepararse para ella. La autonomía requiere contar con un liderazgo pedagógico en la institución y con posibilidades de conciliar las diferentes perspectivas, modelos y enfoques en marcos de referencia compartidos que beneficien a los estudiantes. La autonomía a la institución le reporta, en consecuencia, el compromiso y la rendición de cuentas por sus resultados pero en una dimensión de rol docente profesional más que de un técnico subordinado a órdenes y modelos que le viene de fuera. En este sentido la institución se encamina por senderos de la autocrítica, de la reflexión permanente de las prácticas, sin la cual difícilmente puede encarar los problemas inéditos que la sociedad y el contexto le plantean como reto.

La institución ha de estar preparada para un diálogo con la comunidad de procedencia de los estudiantes sin la cual su tarea es difícil de llevar a cabo. De esta manera, es necesario definir el lugar de los padres y su involucramiento, más allá de la culpabilización a lo propio de la cultura familiar. La escuela no ha sabido delimitar la participación posible y fértil de los padres en la vida escolar en apoyo al aprendizaje de los estudiantes y, en esta medida, trabajar proyectos de diálogo que respeten las diferencias entre ambas, sin intentar subsumir una en la otra. Si la institución se queja del poco apoyo de los padres de familia, por ejemplo, a las tareas de los estudiantes, vale preguntarse si ese es el apoyo que requiere la institución, porque también es sabido que los padres sienten que nada pueden hacer frente a las tareas que la escuela contemporánea dispone para sus hijos. La pregunta al respecto invita a la reflexión sobre las posibilidades que tienen los padres para la toma de decisiones escolares y cómo aprovecharlas.

Por su parte la discusión sobre los discursos pedagógicos no se resuelve solamente en los documentos o en los espacios públicos donde la institución se presenta. Se resuelven en la práctica de aula y, a propósito, queda bastante camino por recorrer para lograr el socorrido acercamiento teoría-práctica.

Los casos encuentran serias dificultades en relación con los temas señalados. Algunos aspectos como la relación docente/alumno son entrados en razón pues la atención a la diversidad no puede realizarse y de manera inevitable el docente acude a pedagogías, estrategias y formas de trabajo homogeneizadoras que desatienden la solicitud de búsqueda de una mayor equidad. Por tanto, pueden existir condiciones reales que se requeriría atender para que las intenciones pedagógicas puedan traducirse al aula y a la vida cotidiana de la escuela.

Tabla 23. Las condiciones pedagógicas y su contribución a la equidad

Casos	La intención pedagógica y su realización
CSD	No es claro cómo las intenciones se traducen a lo cotidiano, cómo se articulan, si conllevan modificaciones del PEI. Todo sirve, por ejemplo, tips de programación neurolingüística Importancia del tamaño del grupo que impide el desarrollo pedagógico Valoración de la libertad que les es permitida para realizar el trabajo de aula
CNE	Inculcarles pensar y argumentar tiene que ver con que los estudiantes pueden ser alguien en la vida, ser sus propios empresarios, quitarles de la cabeza ser empleados (ID274). Fragmentado: difícil trabajo en común por áreas, la socialización de avances y logros. Un proyecto propuso la revisión del plan de estudios. A la falta de convergencia sobre los proyectos es posible añadir la ausencia de un enfoque pedagógico. Maestros se consideran constructivistas, pero las prácticas y estrategias didácticas son tradicionales (dictado y copia). Se dice que la práctica docente se apoya en modelos constructivistas y de aprendizaje significativo que contradice la práctica
CCL	Escasos conocimientos de los docentes sobre el tema Se aburren con monótonos y aburridos discursos de docentes, “cháchara”, a los que difícilmente prestan atención. Los docentes consideran que las pruebas de evaluación son de carácter homogéneo, no consideran los contextos. Para los estudiantes la calidad es “mediocre”, hay “carencias” no se prepara oportunamente. No son visibles para los estudiantes los criterios de calidad, y cómo serían sostenibles en todos los grados, a lo largo de todos los niveles.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

1.3.4 Breve síntesis de las fracturas en las condiciones institucionales para favorecer la equidad. La escuela es un espacio por el que circula la micropolítica a la manera de toma de decisiones formales e informales y movimientos del poder que se traducen en las relaciones entre sus actores. Son precisamente estos actores los que construyen la institución, la habitan, le otorgan significado, le dan vida. Por ello es indispensable que su construcción física y simbólica atienda las

condiciones para generar procesos conducentes a una mayor equidad. El proyecto educativo está fracturado en los casos por las contradicciones y distancias que expresan en la relación teoría y práctica, como puede verificarse en la Tabla 24. Las definiciones de marcos de referencia común empiezan por este componente. El proyecto educativo no es un lugar sólo teórico que reposa en los documentos y en las cabezas y posturas de los actores escolares, es un lugar de práctica cotidiana, un lugar de orientación, un lugar de convergencia, un lugar de diferencias pero no de contradicciones, un lugar de arreglos institucionales que pueden traducirse en norma de vida cotidiana para ser vividos y promover experiencias vitales enriquecedoras a todos los actores contenidos en la institución educativa. Sin embargo, las deficiencias encontradas parece que han sido encaradas pues a propósito, el Distrito Capital en las dos últimas administraciones ha atendido las condiciones de planta física con proyectos de nuevas construcciones escolares y adecuación de los que los necesitan. No sucede lo mismo con el caso CSD.

Para la realización del proyecto escolar es necesario que las condiciones físicas y de recursos sean favorecedoras y no como se presentan en los casos estudiados. Qué tanto estas condiciones objetivas permiten la construcción simbólica de la institución educativa o cómo otorgar significado a la labor educativa pasa por la consideración de las condiciones más equitativas en que ello puede realizarse.

Por último, si la existencia de la escuela depende de docentes, directivos y estudiantes, estas interacciones, complejas de suyo, requieren ser trabajadas en forma permanente para que puedan fluir favorablemente al desarrollo de todos y no como sucede en los casos (Cf. Tabla 24).

Puede concluirse de lo dicho, que de los 5 casos, cuatro funcionan en condiciones de precariedad que afectan la situación de desigualdad de la educación de los estratos más pobres de la población.

Tabla 24. Fracturas presentes en las condiciones de las instituciones educativas que favorecen la equidad

Fracturas / Casos		CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Condiciones físicas y materiales	Infraestructura deficiente	X		X	X	X
	Aulas inadecuadas para muchos alumnos	X		X		X
	Condiciones ambientales deficientes	X			X	X
	Recursos insuficientes	X		X	X	X
Carencia de docentes				X	X	
Clima institucional	Condiciones laborales precarias	X		X		
	Discrepancias familia-escuela		X	X		
	Relaciones entre actores conflictivas	X		X	X	X
	Marcos normativos que no se aplican o no existen	X		X	X	
	Necesidad de contención afectiva del estudiante	X	X	X	X	X
Desarrollo pedagógico	Ausencia de referentes claros	X			X	
	Desarticulación teoría-práctica	X		X	X	
	Bajas expectativas de estudiantes	X		X		
	Falta de apoyo pedagógico	X	X	X	X	
	Clases aburridas o basadas en la copia			X	X	

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de casos

1.4 SÍNTESIS DE LAS SÍNTESIS: LAS FRACTURAS

La síntesis de este apartado relativo a la quiebra de un proyecto público puede derivarse de la ausencia de un proyecto educativo institucional que de sentido y contenido a la vida y cultura de los estudiantes, sus familias y comunidad, un proyecto que se despliegue visiblemente ante la sociedad en el encuentro de la diversidad, la inclusión y la democracia, con eje en la participación, como lugar de construcción de una pedagogía orientada a la calidad de la educación pública.

El modelo educativo que sustenta los casos expresa debilidades que contribuyen al fraccionamiento de la escuela contemporánea y que pueden sintetizarse en: 1) los nuevos referentes para la educación no encuentran lugar de satisfacción en la escuela, tal y como se presenta actualmente; 2) la variedad de culturas y contextos que ingresan a las instituciones educativas no le permiten adecuar con flexibilidad sus estructuras y marcos de referencia; 3) la búsqueda homogeneizadora riñe con los requerimientos de diversidad a que está convocada la escuela y con la sensibilidad que requiere tener frente a las necesidades de la

población y el contexto en que se inserta; 4) las redes o circuitos escolares que segmentan la educación no contribuyen a la igualdad escolar.

“En todo caso, queda la evidencia de que el gran esfuerzo de escolarizar proporcionando puestos escolares gratuitos a todos los niños y jóvenes no es suficiente; que la universalización de la cultura y la igualdad ante ese objetivo no se cumplen por el hecho de pasar todos por las aulas, necesitándose tácticas y programas adicionales preocupados por la calidad de la escolarización” (Sacristán, 2001:31).

2. LAS FORMAS DE RESISTENCIA DE LAS ESCUELAS HOY

La resistencia, en este caso, revela la capacidad que tiene la institución educativa para mantenerse a pesar de los evidentes signos de debilidad y agotamiento de los efectos producidos a partir de la función asignada. Los argumentos se presentan a continuación.

2.1 LA RELACIÓN EDUCACIÓN-SOCIEDAD A TRAVÉS DE LA MIRADA DE RESISTENCIA

En cuanto a la relación educación-sociedad, la creencia de los actores en la educación, como posibilidad para superar las dificultades que viven las poblaciones más necesitadas, hace que el proyecto se mantenga. Por ello, como puede constatarse en la Tabla No.25, los docentes acuden a cambios pedagógicos como la pedagogía del afecto o la disciplina con amor, a través de los cuales intentan generar procesos más pertinentes de atención a las poblaciones de estratos 1 y 2 y sus contextos (CSD, CEC), con el fin de contar con una comunidad educativa con “mejor calidad de vida”, acorde con “las políticas de la educación” y “el proyecto de la educación colombiana” y formar estudiantes sensibles y comprometidos con los problemas sociales (CNI).

A su vez, las instituciones no se quedan quietas. De manera permanente generan cambios, movidas por las dificultades que tienen y también por ello puede decirse que les cuesta trabajo institucionalizar procesos. Algunas reformas y cambios se preocupan por el sentido de pertenencia de los actores escolares e intentan, por ello, dinámicas más colegiadas, participativas, en equipo y de construcción de acuerdos (CSD, CEC, CNE, CNI).

El niño y el joven se erigen como centro de la vida escolar (CEC) y protagonistas de su aprendizaje (CNI), procurando la institución una formación integral para ellos, en valores, para la convivencia y el fomento de las prácticas democráticas (CCL).

Para ello organizan el currículo y el plan de estudios en proyectos, a los que convergen las asignaturas y las estrategias didácticas e institucionales, en forma articulada (CEC, CCL, CNI). El colegio se interesa por identificar y adoptar un modelo pedagógico innovador que atienda las especificidades de la población (CNE). Por su parte, la evaluación se integra como práctica cotidiana, como parte de la cultura institucional (CEC).

Finalmente, la comunidad, los padres y los estudiantes, consideran que la escuela los acoge, les proporciona amor y cariño, los valora, los considera importantes (CSD). Las relaciones así configuradas se rigen por el manual de convivencia que busca incidir en la modificación del clima del colegio, en las relaciones entre los actores y en su comunicación (CNE).

Estas características de los casos muestran la construcción de sentido de la escuela que, en medio de sus reformas y cambios permanentes, se resiste a pensarse de manera distinta. Son definiciones y orientaciones de carácter general que, por más referencia que hagan al contexto, no logran proporcionar distinciones y especificidades en relación con la manera de resolverse en estos contextos.

Tabla 25. Caracterización de los casos que apunta a la resistencia de acuerdo con el ofrecimiento que hacen

Casos	Caracterización caso
CSD	Pedagogía del afecto o disciplina con amor, que riñe con esfuerzo por “disciplinar” a los estudiantes Ventajas de tener orientadora Reformas y cambios para funcionar mejor incluida la solución de los problemas de alta rotación a través de estímulos y trabajo en equipo Institución de acogida: los quieren, valoran, son importantes
CEC	“Pedagogía del acompañamiento” o “apadrinamiento” a “los que más lo necesitan” que reconocen la importancia de dar afecto al estudiante El niño y el joven se erigen como centro de la vida escolar. El currículo y el plan de estudios se organizan en proyectos y cada asignatura apunta a dar contenido a un macro problema. Las estrategias diversas -didácticas e institucionales- para la articulación de los proyectos Se intenta construir una institución capaz de responder al contexto Trabajo en equipo, satisfacción docente, compromiso de padres de mandar los niños a clase, Presencia de la evaluación como parte de la cultura institucional
CCL	Los proyectos transversales se articulan en el PEI Formación integral, en valores, para la convivencia y el fomento de las prácticas democráticas
CNE	Interés del colegio por identificar y adoptar un modelo pedagógico innovador que atienda las especificidades de la población. Logran conformarse equipos de trabajo que asumen participación activa no episódica. Elaboración del manual para incidir en la modificación del clima del colegio, en relaciones y comunicación entre actores Manual como dinamizador de la gestión, a partir de distintas y claras formas de relación que podrían conducir a otras formas de relación.

Casos	Caracterización caso
CNI	Contar con una comunidad educativa con “mejor calidad de vida”, acorde con “las políticas de la educación” y “el proyecto de la educación colombiana”. Formar estudiantes sensibles y comprometidos con problemas sociales. Proyectos articulados e integrados a proyectos transversales y a pilares del PEI. Estudiante protagonista de su aprendizaje. Interdisciplinaria y aprendizaje significativo. Docentes confrontan y establecen puntos de encuentro de proyectos. El estudiante construye su proyecto de aprender sobre las realidades que lo afectan.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

2.2 LA RELACIÓN POLÍTICA EDUCATIVA-EQUIDAD, A TRAVÉS DE LA MIRADA DE LA RESISTENCIA

Los casos estudiados, en apariencia críticos frente a la política educativa, no se distancian de ella para el desarrollo de su actividad educativa y pedagógica. Por el contrario, el lenguaje, las orientaciones de política y la apropiación que hacen de ella, parecen no diferenciarlos.

Cada uno en forma distinta realiza su labor en busca de encontrar formas de aplicar o apropiar la política educativa (Cf. Tabla 26):

- Aceptan las condiciones de un convenio y a través suyo, las disposiciones de política que rigen en particular para los niños en convenio, no para toda la institución (CSD).
- Las políticas se incorporan a los modelos de gestión privada implantados por la entidad que administra la institución. Su preocupación central es producir buenos resultados en competencias básicas (CEC).
- Las competencias laborales son una extensión de las competencias básicas y se definen en consonancia con la comprensión del MEN sobre competencias laborales generales (CCL).
- La respuesta de la institución educativa ceñida a la legislación le impide pensarse de manera histórica y cultural para responder más activamente a las exigencias actuales. La ley es, para ella, un hecho cumplido. La interacción del colegio con la política educativa es pasiva, en tanto sus orientaciones y disposiciones motivan los cambios y ajustes, no la dinámica endógena. Por ello, los maestros se perciben comprometidos en un proceso del cual no conocen los antecedentes ni las implicaciones (CNE).
- Los docentes diferencian seguir las políticas y asumirlas. Optan por la segunda de estas alternativas: partir de su propuesta y avanzar en el proyecto educativo, basado en los pilares de la educación (CNI).

Tabla 26. Caracterización de la política educativa en el ámbito de resistencia de las instituciones

Casos	Caracterización
CSD	La conservación del convenio con la SED hace que la IE realice su labor al amparo de las políticas, normativa y regulaciones generadas. Por ello, se habla de generar competitividad mediante evaluación
CEC	Aceptación de las políticas que se incorporan a los modelos de gestión privada que se implantan en la institución. Este modelo corporativo rige para más de una institución. La preocupación es leer el contexto para adecuar el modelo a esa lectura y generar para la SED los buenos resultados esperados en competencias básicas
CCL	Las competencias laborales son una extensión de las competencias básicas y se definen en consonancia con la comprensión del MEN sobre competencias laborales generales. Todos los grados con énfasis en la educación media, se orientan a desempeños relacionados con competencias intelectuales (lectura, escritura, hablar un idioma extranjero, matemáticas e inteligencia personal), condiciones de eficiencia (recursos cognitivos, atributos de personalidad y comunicación), competencias laborales generales (competencias proyectivas, resolución de conflictos, orientación al servicio y trabajo en equipo).
CNE	Respuesta de la institución educativa ceñida a la legislación le impide pensarse de manera histórica y cultural para responder más activamente a las exigencias actuales. La ley es, para esta IE, un hecho cumplido. La interacción del colegio con la política educativa es pasiva, en tanto sus orientaciones y disposiciones motivan los cambios y ajustes, no la dinámica endógena. Por ello, los maestros se perciben comprometidos en un proceso del cual no conocen los antecedentes ni las implicaciones. Un acompañamiento impuesto para una IE ajustada a la legislación hace difícil el trabajo hacia la equidad y la sostenibilidad del acompañamiento.
CNI	Criticar la política educativa pero adscriben a ella. Introducen modificaciones a la organización académica por niveles para el trabajo con los estudiantes (A: preescolar, 1º y 2º; B: 3º, 4º y 5º, y C: 6º, 7º, 8º y 9º) para un trabajo docente unificado para las dos jornadas. Las dificultades con la ley 215 reta al colegio a proponer estrategias que motiven el interés de los estudiantes por la evaluación. Los docentes diferencian seguir las políticas y asumirlas. Optan por la segunda: partir de su propuesta y avanzar en el proyecto educativo, basado en los pilares de la educación.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

2.3 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA EN EL ESCENARIO DE LA RESISTENCIA

Los casos ofrecen educación en distintas condiciones institucionales, que pueden contribuir a favorecer una educación más equitativa, como se expresa a continuación.

2.3.1 Condiciones de infraestructura y recursos. En materia de infraestructura sólo uno de los casos, el CEC, cuenta con condiciones de excelencia para ofrecer una educación de calidad y para la equidad (Cf. Tabla No.27). Este modelo de

institución se extiende en el momento actual a muchas instituciones distritales que han entrado a formar parte del plan maestro de adecuación y remodelación de plantas físicas. Desde este punto de vista, sólo el caso CEC estaría haciendo parte de condiciones de infraestructura y recursos que apuntan a la excelencia.

Tabla 27. Condiciones de infraestructura y recursos que apoyan la resistencia

Casos	Planta física	Condiciones ambientales	Recursos materiales y educativos
CEC	De excelencia Amplios para muchos estudiantes buena iluminación y ventilación	Buenas Percepción positiva de estudiantes en comparación con otros como cárceles	Dotación completa y ambientes diversos para el aprendizaje Uso: biblioteca, salas diversas Trabajo en aula con material reciclado.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

2.3.2 El clima o ethos institucional. Con respecto al clima escolar (Cf. Tabla 28), en los casos se revelan los esfuerzos de las instituciones educativas por construir mejores marcos de regulación de las relaciones a través de la elaboración o revisión del manual de convivencia (CNE), así como estrategias para fomentar mejores relaciones entre los miembros de la institución, en especial docentes entre sí (CSD) y ellos con la rectora (CNE). Las relaciones de los docentes con los estudiantes son buenas, de apoyo, amistad, confianza, afecto y permiten la participación (CSD). La institución aspira a un compromiso de los docentes, que no se tiene, en el momento actual (CSD).

Para evitar que los padres de familia se desinteresen por la educación de sus hijos, o los retiren del colegio porque van mal, la solución de la institución es flexibilizar la exigencia de forma tal que no les ponen trabajos a los estudiantes (CSD). Contrariamente, otro de los casos considera en forma proactiva que ante estas situaciones la solución es formar a los padres, involucrarlos en el proceso de aprendizaje de los chicos y que asuman una posición positiva frente a la educación de ellos (CEC). La concepción que se encuentra a la base en este caso es la de una institución y unos maestros que se encuentran allí para darle solución a los problemas que se les presentan, no para trasladarlos (CEC).

En el mismo sentido uno de los casos encuentra dificultades severas de relación docente-estudiante y en este marco se mueve en dos polos: por un lado se encuentra el polo autoritario y severo porque, como lo expresan los estudiantes, el docente se ve motivado a endurecer su postura con el estudiante, dada su indisciplina; y por otra parte, el polo de libertad absoluta, en el que cada uno hace lo que quiere (CCL). Tal vez por ello, los docentes buscan que los

estudiantes la “pasen bien” en el marco de relaciones humanas de calidad y para los estudiantes todos los docentes son buenos, “explican bien”, “enseñan”, promueven clases activas y por fuera de la monotonía. Docentes y estudiantes se hacen amigos (CCL). Esta situación expone cómo los estudiantes reiteran sus búsquedas afectivas en las instituciones escolares, y depositan en los maestros la confianza para construir lazos y vínculos de amistad. La capacidad de la escuela para contenerlos parece pasar por esta construcción. Difícil desconocer esta solicitud de escuela como lugar de afecto. No obstante requiere pensar sobre el lugar para el afecto en términos del conocimiento.

Ahora bien, el contraste rigor/flexibilidad hace que los problemas de la institución no se solucionen. Por el contrario, se pasan por alto”, se callan, se ocultan. No obstante, el estudiante y el docente comparten el interés por el conocimiento y los estudiantes confían en la calidad del conocimiento del profesor, valoran su condición humana, lo admiran. La institución educativa es una oportunidad para un mejor futuro (CCL).

En uno de los casos se apela a la construcción de confianza del docente en sí mismo para que pueda desplegar en el aula los aprendizajes requeridos para el desarrollo de las competencias laborales generales de los estudiantes (CCL).

En otro caso se intenta construir acuerdos que favorezcan la relación con los padres de familia, los estudiantes, la solución de conflictos, la participación y la rendición de cuentas de la IE a la asociación de padres (CNE).

Finalmente, en uno de los casos existe un compromiso con el conocimiento de los intereses diversos de los actores conducente a construir significados orientados a la mejora del desempeño docente, del entramado de relaciones y de la negociación de los conflictos. Por su parte los estudiantes valoran a los docentes y el trato con ellos es de amigos. Los padres de familia y los estudiantes participan en decisiones importantes de la institución, como es el caso de la expresión de sus intereses para que éstos queden plasmados en la programación del año escolar (CNI).

Tabla 28. Clima institucional en la perspectiva de la resistencia

Casos	Docentes-docentes Docentes-rector	Docentes-estudiante	Otros
CSD	Buenas por ser una institución pequeña, por tener espacios para la discusión pedagógica, para los comités y trato directo Relación bonita	Buena actitud aún frente a indisciplina Apoyo en las recuperaciones Niños muy pilos, muy dispersos, con problemas familiares y la única posibilidad de solución es la maestra Confianza en el estudiante y relación maestro-alumno horizontal (participación) vínculo de amistad, de afecto, con el estudiante para que sus logros sean mejores.	Flexibilización: no poner trabas a niños, pero ello riñe con autoridad docente. Se busca Compromiso de los maestros.

Casos	Docentes-docentes Docentes-rector	Docentes-estudiante	Otros
CEC	Niños muy pilos, unos que les gusta investigar leer más allá de la clase magistral, niños muy dispersos, niños con problemas familiares la única posibilidad de solución es la maestra	No existen problemas de disciplina Solución oportuna de conflictos	Necesidad de formar mucho a los papás, involucrarlos en el proceso de aprendizaje de chicos y que asuman una posición positiva
CCL	Construcción de confianza en el docente	Se pretende que los estudiantes la "pasen bien" en el marco de relaciones humanas de calidad Para los estudiantes todos los docentes son buenos, "explican bien", "enseñan", promueven clases activas, por fuera de la monotonía. Reconocen que la indisciplina desmotiva a los docentes, y por ello, se endurecen. De una institución vertical y autoritaria se está moviendo a una "libertina" en la que cada cual hace lo que quiere, en aras de la "autonomía".	Se hacen amigos Solución de conflictos es "pasar por alto", callar, ocultar. Estudiante y docente comparten el interés por el conocimiento y los estudiantes confían en la calidad del conocimiento del profesor, valoran su condición humana, lo admiran. La institución educativa es una oportunidad para un mejor futuro.
CNE	-	La institución se dispone a elaborar el manual de convivencia para las dos instituciones fusionadas	La intención es construir acuerdos que favorezcan la relación con los padres de familia, los estudiantes, la solución de conflictos, la participación y la rendición de cuentas de la IE a la asociación de padres.
CNI	Se busca conocer el interés de los actores para construir significados que mejoren el desempeño docente, el entramado de relaciones, la negociación de disputas.	Docentes tratan a estudiantes como amigos, en lo académico, la salud, el estado de ánimo, las necesidades y preocupaciones. Los estudiantes valoran el trabajo institucional y a los docentes, como amigo y par. La comunidad de docentes y estudiantes produce anclaje a la institución.	Al inicio del año escolar, consulta de docentes a padres y estudiantes sobre sus intereses y expectativas para orientar el proyecto escolar Diálogo para solución de conflictos. La IE intenta combatir la violencia y es eje de formación de estudiantes. Acuden a comité de convivencia, psicología, orientación o a docentes.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

2.3.3 El desarrollo pedagógico. La propuesta pedagógica de las instituciones educativas se concibe en permanente cambio y se dispone para estar atenta a las condiciones particulares de los estudiantes y del contexto (CNI). Se plantean diversos enfoques por los que optan las instituciones como la enseñanza personalizada (CSD), el trabajo por proyectos (CSD, CNI), la disciplina con amor (CSD), el enfoque histórico cultural (CCL). La enseñanza no es descrita en términos tradicionales, sino con dinámicas atractivas, a través de las cuales los estudiantes perciben que los profesores explican bien y según los docentes, más allá de lo establecido (CSD). Así, una institución dinámica, busca reconocer las dificultades del medio, comprender mejor el contexto para encontrar las mejores maneras de “direccionarlo” (CCL, CNI). La finalidad de un caso, en este sentido es la equidad pedagógica y el compromiso de la institución educativa con el desarrollo del capital cultural de los alumnos (CNE). Como apuesta implica: reconocimiento de contextos sociales y culturales de los que provienen los alumnos y plantea un reto para las concepciones de los actores escolares, la convivencia escolar, el trabajo en el aula, los dispositivos de evaluación y disciplina y, en general, para la gestión de la institución educativa en cuanto a su manera de responder a unas dinámicas del contexto (CNE). A propósito puede observarse la Tabla 29.

En uno de los casos la pedagogía por proyectos es el medio para negociar las acciones entre los docentes, con la participación de los estudiantes o con la discusión de sus necesidades y de los diagnósticos por áreas (CNI).

Se espera que los proyectos de la institución generen un impacto más amplio en los estudiantes mediante soluciones a la incomunicación entre los docentes (CEC). Por ello, la institución se ocupa de la reflexión y, en esta forma, aspira a potenciar los procesos y prácticas con el fin de aprovecharlos mejor en las áreas (CEC). También de la discusión sobre los modelos pedagógicos, el énfasis en el PEI y en la búsqueda de aprendizajes significativos (CNE).

Los docentes asumen la formación en competencias laborales desde la enseñanza de las áreas, de manera intencional (CCL). Las distintas asignaturas y áreas son atractivas y motivadoras para los estudiantes (CCL). En un caso los docentes son concebidos como mediadores del saber (CNI) y con la participación e interacción guiada docente-estudiante es posible construir socialmente el conocimiento y realizar las transformaciones que se requieren (CNI).

Uno de los casos se ve favorecido porque al ser pequeña la institución, se trabaja con pocos estudiantes (CSD). En ausencia de esta condición, en uno de los casos es a través del afecto que se intenciona un trabajo más cercano con el estudiante, el cual, a su vez, permite acercarse a los padres de familia, reconociendo la diversidad de estudiantes y de la comunidad en la que se inscriben (CCL).

La evaluación es concebida como aprendizaje y se contribuye, con ella, a la promoción flexible (CSD)

Una clase, en uno de los casos, puede realizarse con juegos, obras de teatro, imágenes, películas, participación, experimentos, lúdica e integraciones, partiendo del diagnóstico de los estudiantes en cada asignatura (CNI). En otro caso, los textos provienen de los estudiantes no de la institución que no cuenta con biblioteca (CSD). En otro, no se concibe la práctica sin teoría (CCL).

Los problemas académicos de los estudiantes se dialogan con ellos y con los docentes (CSD).

Una de las instituciones educativa manifiesta su utilidad para el futuro de los estudiantes, a lo que contribuyen buenos profesores que en su diversidad posibilitan aprendizajes distintos (CCL).

Tabla 29. El desarrollo pedagógico en los casos desde la mirada de la resistencia

Casos	Caracterización del trabajo pedagógico
CSD	Enseñanza personalizada. Trabajan con pocos estudiantes, en un colegio pequeño, relaciones cercanas, “afecto de piel” y disciplina con amor No son necesariamente frontales, aunque uso tablero tiza, no siempre les explican suficiente Evaluación como aprendizaje, promoción flexible Dinámicas atractivas Se enseña más allá de lo establecido Textos de los estudiantes, no de la biblioteca Problemas académicos se conversan
CEC	Se espera que los proyectos de la institución generen un impacto más amplio mejorando la comunicación entre docentes Reflexión para potenciar los procesos y prácticas y aprovecharlos mejor en las áreas.
CCL	Cada profesor sigue su metodología, con un enfoque “histórico cultural”: Los docentes asumen la formación en competencias laborales desde la enseñanza de las áreas, de manera intencional. La institución formula, un trabajo más cercano con el estudiante desde el punto de vista afectivo, con posibilidades de acercamiento a los padres de familia, reconociendo la diversidad de estudiantes y de la comunidad en la que se inscriben La institución es útil para el futuro, buenos profesores que en su diversidad posibilitan aprendizajes distintos. Las distintas asignaturas y áreas son atractivas y motivadoras Es una institución dinámica, busca reconocer las dificultades del medio, comprender mejor el contexto para encontrar las mejores maneras de “direccionarlo”. No se concibe la práctica sin teoría.

Casos	Caracterización del trabajo pedagógico
CNE	Equidad pedagógica y compromiso de la IE con el desarrollo del capital cultural de los alumnos. Discusión sobre modelos pedagógicos, énfasis en el PEI y en la búsqueda de aprendizajes significativos. Esta apuesta implica: reconocimiento de contextos sociales y culturales de los que provienen los alumnos y plantea un reto para las concepciones de los actores escolares, la convivencia escolar, el trabajo en el aula, los dispositivos de evaluación y disciplina y, en general, para la gestión de la IE en su manera de responder a unas dinámicas del contexto.
CNI	Trabajo por proyectos. Mediante la pedagogía por proyectos se negocian las acciones entre los docentes, con la participación de los estudiantes o con la discusión de sus necesidades y de los diagnósticos por áreas. Los docentes como mediadores del saber. Participación e interacción guiada docente-estudiante, para construir socialmente el conocimiento y realizar las transformaciones que se requieren. Una clase puede realizarse con juegos, obras de teatro, imágenes, películas, participación, experimento, lúdica, integración Proceso de cambio continuo para atender las necesidades de los estudiantes. Diagnóstico de estudiantes en cada asignatura.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

2.4 SÍNTESIS DE LAS RESISTENCIAS

La Tabla 30 pone en el escenario de la discusión los planteamientos de posibilidad de las instituciones educativas por parte de sus actores. En ella se revela la esperanza en el proyecto educativo, que se evidencia en la atribución que hacen los actores a la escuela en tanto “les ayuda a salir adelante”; es una señal inconfundible de la manera como insiste en mantenerse, aún a costa de conservar lo que resultaría de alguna manera insostenible, como se podrá ver a continuación. Estas representaciones que se le adjudican a lo escolar también construyen esa realidad y guían las acciones que se emprenden para permitir una determinada inclusión de los estudiantes en la escuela.

Tabla 30. Resistencias presentes en los casos que favorecen la permanencia del modelo escolar

Resistencias / Casos		CSD	CEC	CCL	CNE	CNI
Educación-sociedad	Creencia en la institución educativa	X	X	X	X	X
	Cambio constante		X	X	X	X
Política educativa	Se acepta	X	X	X	X	
	Se apropia					X
Institución educativa	Buena infraestructura y recursis		X			
	Clima favorable		X			X
	Pedagogías actualizadas (teoría)	X	X	X	X	X

Fuente: elaborado por la investigadora a partir del análisis de casos

3. SÍNTESIS FINAL: PRINCIPALES FRACTURAS Y RESISTENCIAS

A partir de la síntesis presentada en la Tabla 31 se establecen las siguientes fracturas y resistencias:

Fractura y resistencia 1: Una demanda escolar muy desigual y una oferta escolar también desigual e injusta. Por un lado todos acceden, pero la igualdad se debilita debido a las diferencias de redes y circuitos a las que los estudiantes acceden. En general, es una oferta que, bien podría señalarse, no ofrece posibilidades de aprendizaje entre los estudiantes, cuando las instituciones más desfavorecidas no son las que cuentan con los mejores maestros, ni las mejores infraestructuras, ni los mejores recursos, ambientes escolares, procesos pedagógicos y resultados. La escuela reconoce a los padres más cercanos a ella, por su capital social y cultural y se distancia de los de menos capital, aquellos que no encuentran un valor especial en la educación, que estar en la escuela es un lucro cesante, y difícilmente encuentran cómo trabajar con estos últimos porque orienta las acciones en forma tal que todos deberían ser como los que más se integran, sin lograr ser efectiva en este sentido.

Fractura y resistencia: 2. La competencia que ha instaurado la escuela a través de la evaluación ha contribuido a tornarla desigual en su acción y ha vuelto más desiguales a los estudiantes. De esta manera se traslada a los estudiantes la dificultad o incapacidad para ser iguales a otros, por no contar con los méritos, desempeños, competencias suficientes para lograrlo. El trabajo escolar de los estudiantes y los factores que lo rodean –asociados al contexto– se convierten en la consecuencia o razón fundamental de los logros obtenidos, de forma tal que las acciones de política se vuelven paliativos para corregir estas situaciones que se encuentran por fuera de su incidencia, logrando con ello resistir, con supuesta eficacia la dificultad a que se enfrenta a nivel estructural. Por ello, tanto el estudiante como el docente rescatan que la educación es la única posibilidad de un mundo distinto en los contextos en que viven pero al mismo tiempo señalan que el futuro es bastante incierto para sus proyectos. Al oscilar entre la esperanza y la desesperanza pareciera que el problema es de ellos, sólo basta querer para poder, el resto puede traducirse en incompetencia. En consonancia, Dubet (2006:36-37) afirma:

“Así pues, hay una suerte de apuesta sobre la libertad de los individuos y sobre su razón común en la idea del mérito, cuando el mérito no es simplemente una reconstrucción biográfica que transforma en victoria personal una serie de azares felices. El mérito es, tal vez, más una creencia que un hecho. El problema deriva de que esa creencia es tan necesaria que la crítica del mérito no puede conducir a deshacerse de ella”.

La discriminación positiva puede convertirse, ella misma, en estigmatizadora y coproductora de desigualdad. Intenta tratar el problema como si fuera escolar de forma tal que a pesar de las oportunidades, los logros no son realizables, pues se trata más de un tratamiento diferencial de oportunidades que permite acercarse a los estudiantes en el marco de la singularidad de su historia y proyectos y no hay un tratamiento colectivo dentro del cual puede generarse la discriminación. Es en los sujetos en quienes “se cristalizan verdaderamente las discapacidades y las desigualdades sociales. Y también en el nivel de cada individuo puede definirse un proyecto de vida, de vida buena y deseable, de aptitud, diría Amartya Sen” (Dubet, 2006:49). No obstante la apuesta de la discriminación positiva a grupos sociales, acompañada de mejor conocimiento de los actores, contribuiría de mejor manera a que las acciones de resistencia contra la fractura encontraran un lugar de instalación.

“Pero ¿acaso es posible imaginarse seriamente que un sistema escolar de masas pueda aumentar la igualdad de oportunidades sin renunciar a su rigidez y sin tener en cuenta a los individuos, sus proyectos, sus recorridos, y su singularidad?” (Dubet, 2006:53).

Fractura y resistencia 3: La cultura escolar posibilita/impide el acoplamiento de los estudiantes a ella. Entre mayor es la distancia en capital social y cultural de los estudiantes al capital que la cultura escolar ofrece, pueden existir mayores probabilidades de insatisfacción y mayores posibilidades para un tránsito fácil de la propia cultura a la escolar. Ello sucede porque, para los estudiantes más desfavorecidos de la sociedad la escuela muestra al mismo tiempo una capacidad, recursos, orientaciones, marco disciplinar que hacen evidente la diferenciación social y una posibilidad de cambio de referente que no logra ser posible para todos. ¿Qué cambios tendría que realizar la educación, como institución de la sociedad, para que sus referentes de acción posibiliten la construcción de un sujeto social en condiciones de igualdad justas? La fractura/resistencia habla de tipos de estudiantes a los que es necesario acercarse de maneras distintas para que permanezcan el tiempo de escolaridad requerido que les posibilite los referentes y proyectos que como capacidad son realizables en la sociedad.

La escuela termina siendo la expulsora final de los estudiantes a partir de la diferencia y la desigualdad de la sociedad, por no lograr para todos la posibilidad de integrarse, cuando esta posibilidad se encuentra en acciones que sobrepasan su forma de estructurarse y disponerse en la sociedad y la capacidad misma de los docentes para llegar con estrategias más pertinentes a algunos sectores de población.

“La rigidez de las normas escolares no tolera los recorridos y los perfiles atípicos y, por supuesto, incapacita de manera más manifiesta a los alumnos que no han sido perfectamente moldeados por su medio social y por sus primeros pasos en la

escolaridad. Este llamado a la flexibilidad y a la circulación de los individuos no es, en absoluto, una utopía libertaria, ya que gran número de países lo han puesto en práctica:...” (Dubet, 2005).

Tabla 31. Síntesis de los casos en términos de fractura/resistencia de la escuela

Casos	Síntesis descriptiva
CSD	Colegio privado vs subsidio del Estado. Contrato estatal vs política educativa débilmente articulada. Cobertura e inclusión vs niñez invisible: profesores son “sordos”, “uno les pregunta algo y lo ignoran a uno”, “se hacen como los que no escuchan o es por ignorarlo a uno, no sé” (ID134). Entre castigar y ser flexibles, tener normas claras y cumplirlas, ser consistentes y ser rígidos.
CEC	Proyecto privado en el ámbito de la financiación oficial. Riqueza de recursos para una inclusión que excluye a los no caben en el proyecto. Política educativa exige basarse en resulta y ello entra en contradicción con lo que consideran debe hacerse.
CCL	Segmentación escolar. Deber ser vs dificultades para sostenerse. Formación posible vs dificultad para disponer de herramientas. Escuela ideal vs “escuela vivida”. La formación es “tabla de salvación” si logra el mejor empeño.
CNE	Insistencia en la evaluación vs la transformación pedagógica va más allá de evaluación. Bajos resultados como medida de calidad vs se requiere discusión sobre calidad de la educación y aprendizaje y enseñanza. Condiciones desfavorables para la equidad vs atender a poblaciones desfavorecidas exige un esfuerzo continuado de comprensión aporte de la escuela a las necesidades de desarrollo y mejor calidad de vida.
CNI	Acoger la política vs desarrollar un proyecto autónomo Dificultad del contexto y necesidad de integrarlo vs que los estudiantes salgan de él. Condiciones institucionales precarias vs búsqueda de significado para lo que hacen.

Fuente: elaborado por la investigadora a partir de los casos

Quedan las siguientes preguntas sobre lo expuesto en cuanto a las fracturas:

- ¿Se asiste al agotamiento del modelo educativo de la modernidad?
 - ¿Hay un ideal igualitarista que no es compatible con las prácticas de la educación que son desiguales?
 - ¿Los valores homogéneos y de autoridad no resisten el ingreso de la diversidad contemporánea?
 - ¿Existe dificultad para sustraer al estudiante de sus intereses cotidianos e interesarlo por los valores escolares en la sociedad contemporánea?

- ¿El docente se enfrenta a su soledad y a un trabajo cada vez más complejo y estresante?
 - ¿Se requiere un nuevo rol docente para otros estudiantes?
 - ¿Existen dificultades de la política para regular el sistema?
 - ¿Hay una pérdida real del monopolio escolar?
- ¿Para salir adelante es requiere indispensable la intervención sobre la desigualdad de la sociedad?

A nivel de las resistencias las preguntas son las siguientes:

- ¿A todos los niveles se mantiene la ilusión del proyecto democrático y progresista de la educación que instituyó la modernidad?
- ¿Cómo podrían apoyarse las políticas compensatorias?
- ¿Las instituciones aprovechan la autonomía relativa o intentan retornar al pasado con nostalgia?
- ¿De qué manera aprovechar la confianza de los actores educativos en las posibilidades de la escuela?

Las preguntas formuladas están enfrentadas a las mayores dificultades encontradas en los casos: 1) La educación no contribuye a la equidad; 2) La educación no tiene en cuenta la diferencia; 3) La educación no forma en condiciones de equidad; 4) La escuela no forma para la equidad; 5) La institución educativa no se legitima desde la equidad.

CAPÍTULO 9

UN RETORNO CRÍTICO A LOS ARGUMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo se propone discutir la perspectiva teórica de la equidad con base en los análisis hechos sobre los casos. Implica resolver la pregunta ¿cuál es el aporte del estudio de casos realizado, sobre las políticas educativas de equidad, a la conceptualización de la equidad social, económica y cultural? ¿y a la equidad de la educación?

En general, los distintos casos expresan un esfuerzo de la macropolítica por enfrentar la problemática de inequidad de la educación y, por esta vía, contribuir a superar la inequidad existente en la sociedad. Porque, se esperaría y así aparece en la intención, que a través de la educación, los distintos grupos de la sociedad logren insertarse en ella en forma productiva, no sólo desde el punto de vista económico sino también social. Sin embargo, el incremento de la escolaridad de la población y el paso por las aulas, no ha traído consigo el adelgazamiento de la brecha entre sectores distintos de la sociedad, lo que permite pensar que la estrategia escogida es inadecuada, o por lo menos, insuficiente. Podría decirse, entonces, que más educación no necesariamente implica mejores posiciones en la sociedad ni mayores oportunidades de participación en sus beneficios, ni mayor bienestar. Tal vez por ello, la macropolítica orientada a la equidad no logra hacer nada distinto a paliar algunas de las dificultades que derivan de las desigualdades que afectan al sector educativo, aunque éstas no procedan de él. En esta medida, la desigual e inequitativa distribución de los bienes en la sociedad termina por afectar la forma en que se distribuye, a su vez, la educación, haciendo que las diferencias de origen, en el nacimiento de los individuos, sean las marcas fundamentales de diferenciación y no las diferencias en sus adquisiciones y méritos posteriores, al ser partícipe de las oportunidades que ofrece la sociedad. Y, debe olvidarse que, año tras año, estas desigualdades se han acumulado, sin prestarle la atención debida, generándose una inequidad que, a manera de deuda histórica, se tiene con las poblaciones más desfavorecidas por la fortuna.

Con el anterior planteamiento languidece la respuesta que puede dar la política educativa a la superación de la desigualdad y mucho más, la que puede dar la institución educativa. Este viejo debate coloca en un puesto hegemónico a la dimensión económica, por cuanto es ella la que conduce la vía del crecimiento y el desarrollo y a la que tienden a subordinarse los aspectos sociales. Si se llegara a determinar lo negativa que resulta la desigualdad para el alcance de dicho desarrollo y crecimiento del país, muy posiblemente los modelos económicos alertarían e incidirían sobre los aspectos que afectan la desigualdad. Pero, al contrario, se considera que “cierta desigualdad es necesaria” para emular la creatividad, la innovación y el emprendimiento. En este sentido, se concibe que una sociedad muy igualitaria no ofrece a los individuos suficientes incentivos para

llevar a cabo proyectos audaces que mejoren su bienestar porque el bienestar llega a ser considerado aceptable y no se considera necesario asumir riesgos para mejorarlo. Pero, ¿cuánta desigualdad se requiere para ello?

El estudio evidencia así una orientación hacia la equidad que cuestiona las posibilidades de la redistribución de educación en forma independiente a la redistribución de otros recursos de la sociedad. Antes bien, a lo largo del trabajo se hace una mirada de la equidad que intenta reconstruir lo que dice la teoría, lo que postula la política educativa y lo que dicen y dicen que hacen las instituciones educativas. Este contraste permite encontrar en la categoría *rupturas y resistencias* un lugar para entender la equidad, que se debate entre equidad, igualdad y diferencia; entre equidad y estrategias políticas de focalización y entre equidad y precariedad de condiciones.

Se ha reconocido un uso indistinto de los conceptos igualdad y equidad. A pesar de ello, muy pronto en el análisis se abandona una idea de igualdad de todos en todo. Es así como se ha hecho explícito que la igualdad jurídica para todos, reconocida a nivel de los derechos humanos y de la Constitución, por la dignidad misma que corresponde al ser humano, no se discute, pero es distinta de la igualdad para algunos miembros de la sociedad que, históricamente, han tenido menos oportunidades, por el hecho de pertenecer a uno de los estratos socioeconómicos existentes en la sociedad, estratificación que ha permanecido y ha acentuado las brechas existentes entre dichos estratos. También es distinta la igualdad constitucional a una igualdad que homogeneiza, pues se postula la necesidad de reconocer las culturas diversas y el derecho de cada individuo a realizar la capacidad y posibilidad de la diferencia.

Desde este punto de vista el igual derecho a la educación, que existe para todos, se diferencia del acceso en condiciones de equidad que no pueden ser igualitarias porque todos no provienen de situaciones semejantes en relación con el capital social y cultural que se requiere para afrontar el ofrecimiento escolar. En consecuencia, desde el punto de vista del acceso, aunque exista igualdad y ésta se realice en cuanto a cubrimiento y estar en una institución educativa, el ingreso es realizado en condiciones de inequidad. No hay igualdad de acuerdo al origen o procedencia del estudiante.

Si a lo anterior se le agrega la segmentación social bien puede afirmarse que la inequidad aumenta, pues las redes escolares privada y oficial se caracterizan, en general, por ofrecer una educación estratificada, o sea, cada segmento atiende estratos distintos.

Los dos argumentos anteriores contienen construcciones teóricas provenientes de los teóricos considerados reproductivistas, que siguen siendo válidas para iluminar el fenómeno de la equidad. Fundamentalmente, los aportes de Bourdieu sobre la posición social que ocupa un individuo en los distintos

campos de la sociedad en el que se debaten distintos tipos de capital y de Baudelot y Establet sobre las redes primaria-profesional y secundaria-superior de socialización que proyectan distintos destinos educativos para la población desde el punto de vista de las oportunidades orientadas hacia el trabajo o hacia la universidad.

Con estas consideraciones queda planteado, entonces, que la equidad apunta en primer lugar a reconocer que desde el punto de vista de la sociedad existen privilegios otorgados por las diferencias de capital social, económico y cultural, con independencia de las decisiones de los individuos, privilegios que pueden permanecer a través de la acción educativa si no se disponen políticas y estrategias para vencer esta lógica reproductivista. Desde esta formulación se plantea una distancia clara con las tendencias que de manera mecánica conciben lo microsocioal como una extensión de lo macrosocioal en una especie de sobredeterminación. Precisamente, la conclusión acerca de las rupturas y resistencias muestra un lugar activo de la institución escolar para generar reconfiguraciones con base en la confianza a un proyecto educativo y también con base al desacuerdo sobre el mismo. La noción de micropolítica (Ball, 1989) ayuda a la comprensión en este sentido, pues admite un movimiento relativamente autónomo de las instituciones educativas.

En consecuencia, al plantearse la necesidad de intervenir los problemas de equidad lo que hace la política educativa es empezar a saldar una deuda que se inicia con la igualdad para todos de estar -por lo menos- incluidos en el sistema educativo. De la mano de Rawls (1979), se justifican así las políticas de focalización que apuntan en primer lugar a dar a las poblaciones lo que hasta el momento no se les ha entregado (cobertura), y en segundo lugar a intervenir sobre el aumento de la brecha de la desigualdad que producen las redes porque si se llegase a aplicar la máxima: a todos según su mérito, los resultados serían más inequitativos. Por eso, en aras de una equidad la política distrital asume la necesidad de dar más al que menos tiene para buscar igualar las condiciones desiguales de partida que no son equitativas para el acceso a la educación. Sin embargo, se sostiene de manera reiterada que no es suficiente, aunque sí se considere necesario. No es suficiente porque se requieren políticas más agresivas que vayan a la raíz de lo que constituye la inequidad y para ello, no es suficiente la intervención de la educación.

Se requiere un esfuerzo articulado que le permita a la población contar con los medios que le posibilitan el mejor acceso a la educación. Se alude a políticas intersectoriales que den la oportunidad de una socialización inicial más rica social y culturalmente, lo que se vincula con el capital económico que circula en la sociedad. Éste es un medio para obtener beneficios importantes en lo social y cultural que si no se proporcionan las condiciones para obtenerlo será muy difícil contar con mejores alternativas para la población.

Acorde con este punto de vista puede afirmarse que la forma como se distribuye la educación en la sociedad debería partir de una igualdad en las condiciones de partida requeridas para acceder a ella de forma que no sea inequitativa y que tampoco lo sea en los procesos posteriores al acceso: igualdad con equidad de condiciones objetivas para aprender, de oportunidades en cuanto a lo que se enseña, de medios, recursos, materiales y metodologías, de atención a los procesos, de resultados. La igualdad con equidad no es lo mismo que uniformidad ni admite discriminaciones ni exclusiones.

Los planteamientos expuestos se alejan de la postura clásica funcionalista que atribuye a la educación la capacidad y posibilidad de redistribuir las posiciones sociales en la estructura macrosocial. La educación ofrece herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que los individuos apropian de acuerdo con sus construcciones particulares de mundo en procesos activos de relación con el otro y con dicho mundo. Es así como las perspectivas funcionalistas no entran a hacer parte de una posibilidad de construcción de la educación aunque sirvan para entender que es el lugar desde el cual de manera mágica muchos individuos de la sociedad ven en la educación: la tabla de salvación. Está puesta en cuestión la capacidad de la educación de ser “redentora”, si la sociedad no dispone las condiciones adecuadas para que ello ocurra.

Es así como la distancia crítica del estructural funcionalismo y del reproductivismo se traduce en una apuesta etnometodológica, interaccionista y cultural que subraya la importancia del sentido que los agentes confieren a sus acciones, y en esta medida, esta posición les permite en forma individual y grupal desnaturalizar lo que en apariencia parece ser natural, proponerse la incorporación de *habitus* que transformen las adquisiciones tempranas de los individuos de los estratos más desfavorecidos, encontrar un lugar de posibilidad y reinención de la educación desde el cual reconozca sus límites y antes bien, desde sus posibilidades logre potenciar la acción que lleva a cabo.

Como se deriva de los estudios de caso realizados, la educación se realiza en contextos adversos desde el punto de vista económico, social y cultural. La acción sobre estas instituciones educativas depende del Estado, de las políticas educativas y de los actores escolares. Hasta el momento las políticas compensatorias proponen un tratamiento diferencial que se considera necesario para modificar la extrema desigualdad material. Mediante su acción se aspira a compensar la situación de los grupos más desfavorecidos y sin oportunidades de la sociedad con el fin de proporcionar otro punto de partida, en condiciones de mayor igualdad a las de los demás grupos de la sociedad. No obstante, no logran superar la inequidad y realmente no pueden hacerlo, su carácter es compensatorio.

Podría discutirse, entonces, si las instituciones educativas han llegado a su fin. Dubet considera que los valores de la modernidad que la sostenían son

puestos hoy en duda, de tal forma que ello podría explicar las dificultades reportadas por los maestros para atraer la motivación y el interés de los estudiantes, para entender sus actitudes, su poco esfuerzo, sus preferencias, su diversidad. Esta postura bien puede implicar que un nuevo sujeto hace presencia en la escuela y que tanto la sociedad como sus instituciones escolares requieren disponer nuevos recursos para albergarlo.

Por tanto, finalmente se destaca que aquello de lo que trata el estudio es de la necesidad de reinventar la escuela para proponer alternativas diversas a la población, alternativas inéditas que evidencien posibilidades para el espacio escolar, único por el cual pueden transitar, sin excepción todos los individuos de la sociedad y único que ha construido conocimiento sobre procesos de inculcación efectivos para la población y que puede hacerlo de manera consistente, sistemática y regular. No hay propuestas elaboradas de antemano ni trayectorias definidas previamente ni caminos delineados. El futuro está por construirse y lo que aparece son algunos elementos de la ruptura y la resistencia que, tal vez fragmentados puedan ayudar a construir nuevas rutas.

CUARTA SECCIÓN:

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Esta sección contiene los aprendizajes reportados por los casos, a la manera de conclusiones y las recomendaciones, tanto a nivel macro de la sociedad y la política como micro de las instituciones educativas.

El estudio de cinco casos de política educativa orientada a la equidad, a través de las instituciones en las cuales esas políticas se presentan, muestra un amplio escenario de esfuerzos por enfrentar las problemáticas provenientes de la desigualdad socioeconómica y cultural, no sólo por parte de quienes se encargan de la formulación de la misma sino de los actores que las implementan.

Los actores escolares en los distintos casos han revelado sus miradas sobre las escuelas y el trabajo que realizan, han asignado significado a la educación y sus distintos actores, han puesto en evidencia su mirada del contexto y cómo éste se articula a la vida escolar y han proporcionado los lugares para interpretar y construir conocimiento sobre la educación y la sociedad en la perspectiva de la equidad.

Al desplegarse la política a las instituciones educativas pueden establecerse distintas formas en que ella se configura, pues no basta con que se considere normativa, reglamentaria u obligatoria para reconocer que en la autonomía relativa que poseen las instituciones educativas, en la práctica, logran apropiaciones muy diversas.

Se esperaría que el reconocimiento del papel que juegan las escuelas en el afrontamiento de soluciones o alternativas frente a la equidad quede delimitado pues, por esa vía es posible construir también las posibilidades y dificultades de la educación para responder por la problemática de la inequidad creciente en la sociedad. Lo que resulta vital es la superación nostálgica de las teorías de la reproducción para instrumentar de nuevas maneras problemas viejos que siguen mostrando su incidencia en las posibilidades de la educación como institución de la sociedad a la que le corresponde la difusión y expansión del conocimiento, la ciencia y la cultura. El lugar de la calidad y el cambio se encuentran aquí, en el señalamiento de puntos críticos que pueden afectarse para que la equidad tome lugar en las instituciones educativas.

Este cierre, es a la vez, apertura, espacio de discusión y orientación para encontrar las mejores comprensiones de las relaciones educación-sociedad, política educativa-instituciones e instituciones escolares-actores escolares.

CAPÍTULO 10

CONCLUSIONES: ¿LA ESCUELA PUEDE CONTRIBUIR A LA DESIGUALDAD EDUCATIVA?

A lo largo de las décadas de los 80's y 90's, las economías de los países latinoamericanos vivieron un proceso de reajuste estructural que condujo a relevar la equidad como constructo ligado al desarrollo y, en particular, a la educación y el conocimiento como motor del mismo. Una de las virtudes de la emergencia de este concepto ha sido poner nuevamente en el centro de la reflexión de la sociología de la educación y del campo de las políticas públicas el tema de la igualdad y la justicia, en la consecución del desarrollo de los individuos y de la sociedad, así como el aporte de la educación a ese propósito. La discusión ha hecho posible interrogar el proyecto educativo del país que se materializa en la escuela y la función que ésta cumple en la sociedad; escuela que con los cambios y adecuaciones a los tiempos contemporáneos, persiste como forma básica desde el siglo XVIII.

En el país la polarización de la riqueza y la pobreza se agrava con la creciente desigualdad e inequidad que, paradójicamente, acompañan al crecimiento económico. La desigualdad es un fenómeno mundial caracterizado por un conjunto de diferencias entre los grupos de individuos en la sociedad que permite evidenciar cómo unos se encuentran en posiciones de privilegio mientras otros, que los superan en cantidad, están en situación de desventaja. Ello significa que en la cúspide de una pirámide que representa los grupos de la sociedad se encuentran los de mayor ventaja social y económica y en la base, los de menor ventaja. Este símil aplica para representar también la desigualdad educativa medida ya sea en años de escolaridad o en oferta educativa o en atención pertinente, dado un determinado capital cultural. Significa, entonces, que los individuos de la sociedad se diferencian en cuanto a la cantidad de educación alcanzada así como en la calidad de la educación lograda. En esta situación aparece la pregunta por la justicia que cabe aplicar a la condición en que un bien cultural tan apreciado para la sociedad como es la educación, pase por el filtro de las diferencias socioeconómicas de la sociedad para acceder a él y lograr las adquisiciones que posibilita en condiciones desiguales, más no por las capacidades y méritos de los individuos.

En este marco, la sociedad y los encargados de formular las políticas públicas en educación problematizan esta situación y la incluyen en la agenda, de forma tal que el sector apunte a proponer estrategias de acción y proyectos, que incluyan la búsqueda de equidad, en consonancia con las orientaciones de los modelos de desarrollo movilizados en el país y en los cuales esas estrategias se inscriben. La educación tiene la finalidad de contribuir a forjar sociedades más equitativas y, de ello habla la política educativa; en consecuencia, el papel de las

políticas públicas en educación es contribuir a proporcionar oportunidades educativas igualitarias a todos los miembros de la sociedad, interviniendo en las situaciones con esa intención, pues de otra manera la desigualdad persistiría. La educación se podría convertir en la clave para transitar de la inserción en el mundo social, caracterizada por las dotaciones iniciales de la familia y la comunidad a una inserción basada, fundamentalmente, en las capacidades, en las realizaciones, en los méritos de las personas. Los casos estudiados se inscriben en esta intención.

1. EQUIDAD A NIVEL MACROSOCIAL

La primera discusión que puede sostenerse, al respecto de la equidad, es su vínculo con la pobreza. Si la desigualdad social es el resultado de las diferencias de ingresos, oportunidades de empleo, dotaciones y capacidades se espera que las familias puedan ofrecer a los hijos una trayectoria educativa estable y útil para superar en esta generación la pobreza. Este cometido de la educación, se realiza por medio de la formación a los individuos y de su inserción en los mercados de trabajo o por la vía de aportarle al crecimiento económico y la productividad. Por este camino, las instituciones educativas intentan desarrollar proyectos que, como el caso de las competencias laborales, no logran institucionalizarse, y queda difícil mostrar su pertinencia, viabilidad y adecuación a las condiciones de la población que atiende y los efectos sobre los estudiantes y sus familias, en cuanto a inserción y desempeño productivo.

Sin embargo, la función de la educación no se agota en la formación para el trabajo. También contribuye a generar igualdad de oportunidades entre los miembros de la sociedad en la mira de producir el proceso de integración que un país requiere, a lo cual aportaría de manera privilegiada una institución como la educativa, capaz de poner a circular los conocimientos y enseñanzas fundamentales para la formación de ciudadanos. Para ello, es indispensable que el sistema escolar esté abierto a todos los individuos, en condiciones de igualdad, para que al iniciar un trayecto educativo éste no sea obstaculizado por las desventajas de su posición en la sociedad. Esta condición de igualdad no se garantiza con acceder a la escuela, por importante que esto sea, como sucede con el colegio de subsidios a la demanda, que satisface la realización del derecho que tienen los estudiantes de ingresar a la escuela, en este caso en una institución privada, porque en los sitios de baja escolarización la oferta oficial no alcanza a cubrirla el gobierno. La oferta de una institución como ésta no resulta equitativa en cuanto a la manera en que los estudiantes y los docentes se inscriben en ella dadas las dificultades en que se desarrolla la formación.

Es así como el cumplimiento esperado de las funciones educativas por parte de estas instituciones se ve frustrado principalmente porque esta escuela de las mayorías no ha logrado contribuir a la resolución de las problemáticas sociales, tendiendo con su acción, antes bien, a reproducir o, por lo menos, a (co)producir

las desigualdades sociales y económicas existentes en la sociedad. Claro está, las desigualdades sociales remiten a las diferencias y límites que se establecen entre los grupos sociales y culturales de la sociedad, tarea que compromete a la escuela en parte, no en su totalidad. La compromete en la medida de la desigualdad educacional y de las articulaciones de la escuela y la educación con los demás sectores de la sociedad para potenciar la acción hacia las poblaciones más desaventajadas. La desigualdad educativa implica, entonces, que la situación económica y social no tendría por qué condicionar los privilegios educacionales, antes bien la educación debería contribuir a que esos privilegios no se perpetúen, en el entendido que la vida social condiciona e influencia, no determina, la vida y las posibilidades de los individuos.

Con la educación, entonces, es posible que no se logre superar la situación de pobreza de los individuos aunque permita incorporar a los miembros de la sociedad al mundo adulto, de maneras diversas. La educación puede ofrecer una marcada diferencia en la vida de los individuos mediante su contribución a la escogencia de un proyecto de vida que dinamice las posibilidades de cambio social a través de la participación, el incremento de capital social, mayores niveles de bienestar y recursos personales para hacer estas búsquedas y optar con independencia por uno u otro de los caminos posible de recorrer. Una oferta educativa débil puede convertirse en igual o más pobreza para los grupos sociales cuya oportunidad de inserción social está puesta en la educación.

Se deriva, por tanto, que la crítica a la escuela, por contribuir a las desigualdades de la sociedad y a la inequidad y al mantenimiento de la pobreza, también la comprometen con un papel que se escapa a la forma en que puede desarrollar su trabajo, pues desde su origen, lo convencional ha sido el trabajo en contextos y con grupos susceptibles de recibir una acción homogénea. La diversidad propia del mundo contemporáneo está siendo resignificada por la escuela al ingresar al aula los problemas sociales del contexto y al intentar disponer acciones individuales adecuadas para resolver estas situaciones y lograr que los estudiantes, aún en las peores condiciones, puedan obtener los resultados esperados. Esto sucede en todos los casos, aunque con más dedicación en el colegio en concesión y en el colegio de nivelación para la excelencia, con más críticas al carácter homogeneizador de la búsqueda de esos resultados a través del desarrollo de las políticas educativas, como en el colegio no intervenido y con generar más oportunidades de competencias a través del trabajo como en el colegio de competencias laborales.

No obstante, la soledad de la escuela –desarticulada de la familia, de la comunidad, de las mismas políticas y de las demás instituciones educativas y de la sociedad- para producir los resultados esperados –igualadores a nivel macro y estructural- inquietan por la adecuación de un proyecto, que se mantiene intacto en sus formulaciones básicas desde el siglo XVIII, aunque sus contenidos se hayan ido adecuando a los cambios de las sociedades en el curso de su

desarrollo, pero que no resiste más adecuaciones, como se revela a través de las señales de agotamiento que envía. Es así como la recomposición de la escuela vista como un nuevo proyecto, para que su acción afecte la vida, forma de estructurarse y de crecer la sociedad, exige otras disposiciones, organización, relaciones, jerarquías y secuenciaciones, para que los alumnos puedan beneficiarse del bien cultural que en ella circula, sin distingos sociales o económicos.

No puede negarse, entonces, que la educación hace parte del sector social de la sociedad. Su capacidad de incidencia, depende entonces, de articulaciones y acuerdos que puedan construirse en los distintos campos que lo componen o integran. Quiere decir, que su existencia no es autónoma y que para hacer bien su trabajo requiere de algunas condiciones que la educación no puede proporcionar, convirtiéndose en necesidad romper con la soledad que la caracteriza. Porque, en esta perspectiva la institución educativa no puede continuar asumiendo los vacíos de la sociedad por no resolver adecuadamente las problemáticas que se le presentan: cambios en la familia, socialización primaria, desarrollo afectivo, tratamiento a problemas generados por la violencia de la guerra. Esta situación en la que por delegación se asume lo que en otros campos no se hace, revela un terreno frágil que introduce una fractura a la educación y a la escuela, y que la debilita porque se le demanda y exige aquello que convencionalmente no ha sido de su dominio y acaba por incumplir la tarea así encomendada. Lo que significa que la atención sectorializada no posibilita considerar, ya sea las problemáticas, ya sea las poblaciones, de manera más integral, cuando se trata de equiparar las condiciones de desigualdad e inequidad existentes, o cuando el propósito es superar la pobreza.

Es por ello que adquiere consistencia la tesis de Karsz (2004:16) acerca de la inexistencia de autonomía de lo social. Según afirma, “lo social es ante todo una articulación de la esfera económica con la esfera política” y ante la tensión existente desde las revoluciones industrial y francesa, “entre el individuo libre en el mercado” y “soberano en el orden político, el gran compromiso social es la liberación de esa tensión. Dicho de otra manera, esta fractura fundamental de la sociedad entre un mercado libre que expresa las desigualdades de una sociedad que no puede acceder a él en igualdad de condiciones y un ideal de libertad e igualdad política, no puede encontrar fácil resolución en el sector social.

Estas fracturas hacen su ingreso a la escuela por la vía de la función social que a ella se le asigna y que no puede cumplir a cabalidad porque tampoco puede resolver por sí misma y en soledad lo que en la sociedad está fracturado y no tienen fácil resolución.

A estas alturas la desigualdad básica de la sociedad, a la manera de diferenciación, discriminación, exclusión o marginación es una desigualdad que afecta la manera como la educación es capaz de convocar a los individuos como

entidad legítima para garantizarles un lugar en la sociedad. Los mismos individuos ya no sostienen con la misma vehemencia que es ese el espacio que les posibilita la movilidad intergeneracional que se encuentra en el imaginario social. Desde el acceso, no todos cuentan con oportunidades iguales para participar en una institución que antes de ser masificada era privilegio de unos pocos y que creció y se “democratizó” incorporando las masas en una red diferenciada de la red educativa a la que acceden las élites y clases más privilegiadas de la sociedad.

En consecuencia, y dados los cambios de la sociedad contemporánea que de manera rápida pueden integrarse bajo la idea de globalización, el proyecto escolar tiende a ser exigido para ponerse a tono con las demandas económicas, sociales y políticas, sin encontrar formas que lo lleven a proponer respuestas y compromisos de manera más estructural, en el marco de una competencia de medios socializadores que terminan por ser más sugestivos e impactantes que el mismo proyecto escolar. En esta perspectiva, “La legitimidad de la escuela y de su cultura se ha derrumbado” (Dubet, 2005:70) y el trabajo que los docentes y estudiantes realizan en ella es cada vez más complejo y difícil y no se ve compensado con los resultados de su actividad ni con las miradas -de sospecha e incapacidad- que la sociedad va teniendo de ella.

Los resultados reportados muestran las fracturas de una escuela que con programas de política y esfuerzos de reconstrucción por parte de sus actores, se resiste a entrar en la desesperanza y se debate en medio de la búsqueda de soluciones a sus apremiantes situaciones. Encontrar una alternativa en la pedagogía del amor o en la pedagogía del acompañamiento o en las teorías cognitivistas, constructivistas, de la comprensión y para el aprendizaje significativo se tornan recursos elocuentes de un cambio que nunca alcanza para cumplir con el cometido propuesto.

2. EQUIDAD A NIVEL DE LA MACROPOLÍTICA

Una macropolítica, emana de los entes gubernamentales, se inscribe en un campo de significados y orientaciones y se traduce en programas que tiene que recomponerse y reconstruirse en la vida cotidiana de las escuelas. En consecuencia, las políticas no están terminadas, sólo formuladas para que sean implementadas y desde allí, desarrolladas y desplegadas.

La homogeneización de la educación no resiste la diversidad de la escuela, y si esta diversidad se homogeneiza, corre el riesgo de configurarse como una oferta inequitativa sin las posibilidades de contrastación y aprendizaje que posibilita la diversidad. Esta es una crítica fundamental a las políticas focalizadas por estrato socioeconómico, expresadas como “sisbenización” de la educación por cuanto recorta, mediante la supresión de las oportunidades de interacción, el posible crecimiento y aprendizaje entre pares.

Sin ninguna duda, el fracaso escolar en la sociedad actual de credenciales, es un antecedente de la exclusión social. Y al fracaso se llega por diferentes rutas: la no inclusión; la repitencia que acaba por convertirse en desmotivación, baja estima y posible deserción; el bajo rendimiento; la estigmatización o el mal trato que suprimen o inhiben posibilidades de desarrollo y crecimiento personal; las diferencias de atención a lo que le sucede a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y desarrollo de acuerdo con el capital que se posee y las enseñanzas que intenta proporcionarles la escuela; el capital cultural que logra agregar la escuela al estudiante, en términos de su origen familiar y comunitario; y la oportunidad de inserción en la sociedad con que cuenta el estudiante al finalizar la escuela básica, considerada obligatoria. Cada uno de estos factores o aspectos se constituye en fuente de inequidad y de injusticia. No obstante, es importante destacar que el logro de la igualdad excede la posibilidad de acción de cualquier política educativa.

De otra parte, las políticas requieren continuidad y no superponerse unas a otras, lo que lleva a que los docentes olviden los aprendizajes logrados con la política anterior. Lo dicho se aclara si se tienen en cuenta algunas políticas, entre las que cabe mencionar la de fusión de instituciones que se constituye en una fractura en el caso del colegio de nivelación para la excelencia, por cuanto las comunidades de docentes ven dificultada su promoción de cambio a partir del ejercicio de acompañamiento y, antes bien, profundizan sus diferencias académicas, de convivencia y administrativas, conduciendo a que el mejoramiento tenga que partir, aparentemente, de cero.

Otro de los casos, el de competencias laborales, también experimenta una interrupción del programa iniciado. Como se mostró en el trabajo, no se alcanzan a incorporar los cambios en la vida cotidiana de las escuelas, ni a institucionalizarse las prácticas más relevantes para conducir a las competencias que se pretenden desarrollar, ni a reportarse de qué manera los estudiantes realmente egresan con competencias laborales generales, ni verificar los impactos en su inserción después de la postbásica, en la sociedad, con los aprendizajes adquiridos.

Los programas y proyectos requieren un tiempo de asentamiento y consolidación sin el cual es muy difícil que alcancen la institucionalización que conduce a hacerlos práctica cotidiana. Por ello, las políticas estudiadas no tuvieron el largo plazo necesario para mostrar que la equidad puede ocupar un lugar central en la generación de educación de calidad. Lo dicho es evidencia de una fractura entre los niveles y competencias de los gobiernos distrital y nacional, para que las acciones sean compatibles, o por lo menos aquello que se orienta y hace en uno no se deshaga con las intenciones y propuestas del otro. En los casos, *las políticas no van acompañadas de condiciones que contribuyan a ofrecer en las instituciones una educación de calidad*. Las plantas físicas, los recursos y medios

para el aprendizaje son inhibidores de oportunidades educativas de calidad, y ello se presenta en todos los casos con excepción del colegio en concesión.

Políticas como nivelación para la excelencia o desarrollo de competencias laborales buscan incidir en la cultura de la escuela y, en esta medida, no es suficiente el tiempo dispuesto para ellas en relación con el mejoramiento de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, la cualificación de los docentes, el desarrollo de la gestión institucional eficiente y de calidad para acompañar los procesos de calidad promovidos, en la perspectiva de atender como se merecen a las poblaciones más pobres. En consecuencia, estos casos estudiados ponen de manifiesto que las bondades de las políticas se debilitan al tratarse de producir resultados de calidad y equidad para las poblaciones más pobres a las que van dirigidas.

A su vez, las políticas se han inscrito en procesos de reforma y cambio que generan expectativas, muy posiblemente, más allá de las posibilidades mismas de impacto en cuanto a superar la pobreza, insertar en el trabajo, lograr excelencia educativa, dado que estos resultados dependen en buena parte del capital social y comunitario de los estudiantes, que para potenciarlos se requieren conjuntos de acciones articuladas, situación que no se presenta en los casos presentados. Lo que reportan los estudiantes y docentes hace evidente que la equidad exige políticas educativas y sociales convergentes para que la educación pueda desarrollar un trabajo que integre la cultura del hogar de los estudiantes con la cultura escolar, y en esta medida, se genere el impacto esperado sobre la equidad.

Las políticas de focalización y discriminación positiva para atender grupos de población de los más bajos estratos permiten centrar la atención en poblaciones que durante años han estado desatendidas, lo que ha ido configurando una deuda histórica con estas poblaciones. De esta forma, los casos son ejemplo de políticas que destinan de manera privilegiada los recursos económicos a los más pobres, porque son los que menos tienen y, entonces, los que más necesitan.

Estas políticas no pueden olvidarse de dos efectos negativos que traen consigo: por un lado la *precarización de la educación de los más pobres en el sentido que juntos, en los espacios de interacción escolar, sin contacto con poblaciones en mejores condiciones socioeconómicas y familiares*, lo que logran es un proceso de concentración de formas de ver y vivir que no tiene más contraste que el mundo escolar que intenta difundirse para contrarrestarlo. Y son bien conocidas todas las posibilidades de aprendizaje que se abren entre pares. Esta segregación social se presenta en los casos analizados, por cuanto la focalización en los estratos más bajos de la población, dificulta la interacción entre estudiantes de diferente capital social y cultural y los aprendizajes derivados de este proceso. Además, esta concentración por estrato “naturaliza” una idea de comunidad en la que la diversidad no es su característica principal. En relación

con la oferta educativa de la escuela, ésta puede configurarse en forma debilitada igualando “por lo bajo” las enseñanzas del docente.

En segundo lugar, *estas políticas pueden conducir a procesos de discriminación entre los mismos pobres*, de tal forma que unos se vuelven más privilegiados que otros como sucede en el caso del colegio en concesión o que los privilegiados adopten conductas discriminatorias como sucede en el caso del colegio de subsidios a la demanda en el cual los niños de bajo estrato que pagan la educación asumen actitudes de rechazo a las conductas y costumbres de los estudiantes enviados por el gobierno.

El centramiento de las políticas educativas en la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, para inducir mejoras que conduzcan a elevar la calidad, ha ayudado a que los gobiernos cuenten con información, que no tenían sobre el proceso educativo y, de esta manera, hayan podido hacer ejercicios más responsables y documentados de planeación y de formulación de políticas. No obstante, para las instituciones educativas, entre ellas los casos reportados, lo evaluado en las pruebas se ha convertido en una camisa de fuerza para orientar la acción y los proyectos educativos, sin consultar lo suficientemente las necesidades y características de la población, la interacción de la escuela con esas características, el establecimiento de prioridades y las posibilidades y alternativas de avance que los resultados van permitiendo de acuerdo con los esfuerzos realizados y con las metas propuestas.

La evaluación de resultados y la calidad de la educación que a ella subyace no son suficientes para atender las poblaciones como se requiere. Si bien la igualdad de resultados de aprendizajes es una consideración importante para la equidad, las formas para obtenerla no pueden reducirse a las concepciones, formas y contenidos de evaluación de las mismas. La diversidad de la cultura escolar amerita un trabajo reflexionado que conduzca a encontrar caminos creativos para dinamizar el cambio y responder de manera más adecuada a la dinámica social. Es necesario recordar que también se excluye cuando la acción educativa se homogeneiza. Pero tampoco pueden dejarse decisiones tan importantes, como esta de la equidad educativa, en manos de los actores escolares y las instituciones, porque ese camino podría contribuir a acentuar las diferencias y distancias, si no se proveen las herramientas y recursos necesarios para la formación de los estudiantes. De allí la *importante contribución de la política educativa en la construcción de una cultura común que permita a todos alcanzar obligatoriamente unos “topes” de calidad, con la condición de que sean los básicos para continuar aprendiendo y no los máximos hasta donde llega el papel de la escuela*. Pero la construcción escolar no puede quedar al arbitrio de las instituciones escolares ni puede ser tarea de la macropolítica únicamente.

Una amplia literatura sociológica acude al análisis de la desigualdad en educación entendida como una producción de las desigualdades sociales propias

de estructuras sociales estratificadas en la sociedad, así como de las reformas y políticas educativas que se han realizado para atender estos problemas de equidad. Ello ha sido así porque la investigación educativa ha asociado las desigualdades sociales de la familia y la comunidad a las trayectorias de los estudiantes, en tal sentido que la escuela difícilmente corrige, más bien contribuye a legitimar esas desigualdades, como se ha dicho. Sin embargo, *en aras de la relativa autonomía concedida a la acción escolar y de la importancia atribuida a la política como herramienta que ayuda a corregir las injusticias sociales, queda abierto un margen de posibilidad a la capacidad de la educación para inducir cambios.*

3. EQUIDAD A NIVEL DE LA MICROPOLÍTICA

La formulación de la política educativa mantiene una tensión permanente con los encargados de su implementación, quienes no participan en su diseño ni en su discusión sino que se ven obligados con muchos desacuerdos a desarrollarla, en contravía a lo que vienen haciendo, a sus ideales, a sus realidades de trabajo escolar. En esta misma medida, sus relaciones con la política, mediadas por su concepción de Estado, y adquiridas desde su formación, hace difícil la comprensión de las exigencias de la política y los sentidos a ella otorgados desde los formuladores, acordes con unas finalidades atribuidas a la educación. En consecuencia, así como se les dificulta traducir buena parte de las orientaciones teóricas en prácticas institucionales, con la política les sucede igual, sobre todo en los contextos de déficit cultural y de desigualdad a los que están enfrentados.

Las políticas macro requieren procesos de pedagogización que sólo en el colectivo de los maestros y con el conocimiento y comprensión de la vida escolar pueden construirse. *Si bien ninguna de las políticas estudiadas a través de los casos es la panacea, ellas se inscriben en un imaginario escolar que permite entenderlas como algo que llega e igual se irá, como algo que es igual a lo que siempre han hecho, como algo que entorpece la manera como vienen trabajando, como algo digno de sospecha por las intenciones que porta o le subyacen y nunca se explicitan. Esta relación de las instituciones con la macropolítica procede así, histórica y culturalmente, e impide una búsqueda de alternativas más documentada sobre las posibilidades de la escuela.*

Las instituciones, vistas como unidades físicas, una a una, no pueden contar con un ejercicio totalmente autónomo e independiente de la sociedad. Es con el concierto de todos que las decisiones sobre la función social de la escuela y sobre lo que requiere para llevarla a cabo, sobre su papel como constructora de política y los criterios comunes que tendrían que elaborarse para generar una cultura común y compartida, podría llevarse a cabo en razón a la equidad que puede aportar la escuela a la sociedad.

Ante la utilidad que reporta la educación para cada individuo, la institución educativa se enfrenta a un reto muy grande si, como lo expresan los casos, allí tienen que resolverse las vidas y los proyectos humanos, de todos y cada uno de sus miembros. *La homogeneización de la educación no resiste la diversidad de la escuela, y si esta diversidad se homogeneiza, corre el riesgo de configurarse como una oferta inequitativa sin las posibilidades de contrastación y aprendizaje que posibilita la diversidad.*

La violencia se ha convertido en parte de la vida cotidiana de las escuelas. Las poblaciones que se atienden en las instituciones estudiadas, son víctimas de problemas sociales que las hacen muy vulnerables a la marginación y la exclusión social. La violencia, inaceptable en cualquier contexto y circunstancia, puede ser una manera de contrarrestar, aunque sea en términos simbólicos, su real vulnerabilidad. Es la violencia de la pobreza, como lo señalaba un docente, la que amenaza la escuela, en tanto representa, para algunos, esperanzas y, para otros, frustraciones, en una sociedad que pareciera esmerarse en poner trabas para el desenvolvimiento personal y comunitario. La escuela es, de todas maneras un punto de unión con la sociedad, un vínculo que si se pierde incrementa la vulnerabilidad e inestabilidad social pero que tampoco es garantía de integración a la sociedad porque ésta depende de un conjunto de factores y de una suerte de eventos que la comprometen pero escapan de su capacidad de solución.

La equidad pedagógica puede leerse como la identificación de las particularidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto social y cultural y en relación con la adecuación de los proyectos educativos y escolares a las necesidades y problemáticas encontradas. Desde este punto de vista la institución requiere muy buenas estrategias pedagógicas que impliquen el conocimiento del otro, la aceptación de sus argumentos, que se cuente con todos los recursos necesarios para la gestión pedagógica (docentes, laboratorios, material educativas, condiciones de infraestructura), que existan oportunidades para los estudiantes (becas y reconocimientos a los buenos estudiantes), que la política misma apunte a mayores convergencias entre la comunidad docente (reconocimiento y divulgación de experiencias significativas).

Los casos permiten los siguientes aprendizajes y aportes a la equidad:

En primer lugar puede afirmarse que *el conocimiento del medio conduce a una actitud sensible hacia él y a la generación de prácticas diversas relacionadas con la oportunidad educativa para los estudiantes.* Ello puede verse en cada uno de los casos como sigue:

1) el colegio en concesión tiene claro que la escolarización es una oportunidad única para el aprendizaje de los estudiantes de los estratos que atiende y que, por tanto, hay que enseñarle a la comunidad a aprovecharla;

2) el conocimiento del medio en el colegio de subsidios a la demanda se traduce en un conocimiento a profundidad del estudiante y su familia, para generar actitudes de acogida traducidas en una pedagogía del afecto;

3) en el colegio de competencias laborales el conocimiento del contexto se traduce en una actitud de conmiseración que legitima los bajos resultados. Allí puede decirse que existen bajas expectativas sobre el estudiante que tienden a reproducir las características inequitativas del sistema educativo;

4) en el caso del colegio de nivelación para la excelencia hay un choque entre culturas: el conocimiento del medio genera tensiones que no se resuelven. Ello conduce a problemas de comunicación donde la comunidad se queja de autoritarismo y la institución reconoce la necesidad de cambiar pero no sabe cómo.

En segundo término, las instituciones educativas saben que *es importante generar identidad y pertenencia con la institución y construir símbolos que colaboren con ello*. Sin embargo, muchos de éstos se quedan en lo externo, como si tuvieran sentido en sí mismos, sin articularse a las características, expectativas y demandas de los estudiantes. El PEI desempeña este papel simbólico en algunas instituciones.

Vale destacar que la tensión existente en uno de los casos genera un quiebre o vacío en la identidad institucional que afecta tanto a los estudiantes como a los maestros. En el caso del colegio de competencias laborales rivaliza la formación en valores con la formación en competencias laborales. Ambas orientaciones se disputan ocupar un lugar de privilegio en el PEI.

En tercer lugar, *en algunas instituciones educativas no se logra estructurar, en la práctica, una oferta clara, desde el punto de vista pedagógico y educativo*, por distintas razones. Entre ellas porque el PEI, así esté formulado, en la práctica se mueve por otros caminos y ello genera una manera de verlo y hacerlo que no es coherente y que depende de algunas variables que se escapan del control y manejo por parte de los docentes. Es el caso del colegio de competencias laborales que como se expresó en el párrafo anterior, el PEI es de competencias laborales y los docentes trabajan un énfasis en valores.

En cuarto lugar, *la oportunidad educativa en relación con las condiciones de infraestructura y materiales en algunas ocasiones reproduce la pobreza y lo que ella simboliza en cuanto a limitaciones para ampliar el capital cultural*, como sucede en el caso del colegio de subsidios a la demanda. Por su parte, la política educativa de fusión puede afectar esas oportunidades pues restringe la capacidad de la institución (recursos docentes y materiales) para atender a todos los niños que cubre; así, una mayor cobertura puede haber afectado la ampliación de las oportunidades con criterios de equidad para la cantidad de estudiantes atendidos.

En quinto lugar, *los proyectos que agencian las instituciones educativas y sus mismos planteamientos revelan formas de potenciar el medio o por el contrario actúan remedialmente o reproduciéndolo*. En el caso del colegio en concesión se ve un esfuerzo constante de potenciación, en el caso del colegio de subsidios a la demanda hay una actitud remedial, en el caso del colegio de competencias laborales y en el caso del colegio de nivelación para la excelencia no se logran canalizar las necesidades o cultura del medio a través de los proyectos, como sucede, a manera de ejemplo en este último caso, con el *hip hop* y la emisora.

Sexto, hay una distancia grande entre las formulaciones pedagógicas del PEI y lo que ellos dicen que hacen en la práctica. Ello puede atribuirse a que:

- Las prácticas implican un sincretismo teórico donde no necesariamente el maestro usa los recursos, orientaciones y estrategias de manera homogénea y en el mismo sentido. A veces necesita repetir y usar la copia, a veces se apoya en el libro de texto.

- Las prácticas obedecen a maneras de hacer del maestro que le resultan efectivas y eficaces en su momento. Esta construcción hace que se genere un aprendizaje con el que el maestro se queda.

- Las valoraciones adquiridas en su formación académica pueden afectar sus maneras de valorar algunos aspectos de las prácticas. Ello permite preguntar hasta dónde valoran más su propia construcción frente a usar un texto o a utilizar nuevas estrategias.

Esta postura no plantea sensibilidad frente a la equidad y más bien actúa como mecanismo de selección que naturaliza las diferencias individuales y las posibilidades de éxito de los estudiantes a partir de ellas. Así los estudiantes son buenos o malos por sus características personales y no porque la escuela les haya brindado oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades. Los buenos son la excepción. Se acostumbran a trabajar a esos niveles con los niños y esas son las prácticas que se reproducen (un niño dice: “esta educación es buena porque somos estrato 2”).

En definitiva, *cada caso puede sintetizarse así*:

El *colegio en concesión* se desarrolla en el marco de un programa compensatorio para mejorar la calidad de la oferta educativa. Con ello se busca mejorar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y para ello se proveen recursos (materiales, capacitación, acompañamiento) para mejorar la calidad de la oferta y la dinámica de reflexión, interlocución y discusión escolar. La administración privada da contención, seguridad y estabilidad administrativa y pedagógica pero restringe la construcción de lo público. No obstante, es un

colegio que promueve la calidad mediante la calidad de insumos, de infraestructura y de resultados.

El *colegio de nivelación para la excelencia* lucha con la fusión y difícilmente se mantiene en términos de la política estudiada. El acompañamiento se suspende con la finalización del contrato de acompañamiento y por ello los cambios educativos no alcanzan a instalarse. Las intervenciones son modestas para impactar el desarrollo docente y las condiciones de la institución educativa. Una de las lecciones de la investigación sobre la implementación del cambio educativo es que requiere tiempo, tiempo que es necesario para que las personas que participan en dicho cambio desarrollen nuevas competencias para aprender sobre su práctica, para ir generando cambios progresivos en la cultura escolar. La omisión de esta política es la atención de estudiantes en el proceso de acompañamiento y mejora, lo que conduce a un tratamiento no integral de la equidad. Una debilidad de este colegio es su dependencia de la política gubernamental que le inhibe un desarrollo propio.

El *colegio de subsidios a la demanda* es frágil, requiere gran cantidad de materiales, estabilidad en su personal, asistencia técnica a los docentes y oportunidad de acceso educativo de calidad.

El *colegio de competencias laborales* ofrece la posibilidad de completar la educación media con competencias laborales; ello podrá conducir a que los estudiantes cuenten con más oportunidades de inserción en el mercado de trabajo, y por este medio, mayor movilidad social. Implica cualificar a los jóvenes más allá de las competencias básicas con competencias laborales generales y así agregar un valor que se orienta hacia el aprendizaje de lo productivo.

Finalmente, el *colegio no intervenido* cuenta con personal estable y experimentado que responde a la cesión de autonomía otorgada a través del PEI para definir su acción escolar en convergencia con los planteamientos allí contenidos y con los desarrollos en la práctica.

En consecuencia puede derivarse de los casos que entender los distintos contextos de aprendizaje, identificar las necesidades específicas de cada contexto y facilitar aquellas acciones que permitan apoyar a los maestros en desarrollar prácticas pedagógicas que tengan como consecuencia mayores niveles de aprendizaje para sus estudiantes pudieran estar a la base de políticas para la equidad aún con las dificultades y fracturas puestas de presente en el análisis de los casos estudiados.

CAPÍTULO 11

RECOMENDACIONES: UNA EDUCACIÓN CON EQUIDAD ES POSIBLE Y NECESARIA

El compromiso de una educación con equidad pasa por la convocatoria abierta a los actores escolares en torno a un propósito educativo nacional que permita establecer el tipo de ciudadano a formar y el tipo de sociedad que pretende construirse. Una construcción colectiva como esta implica un acuerdo y un compromiso político para movilizar acciones acordes con los planteamientos establecidos, y tendiente a reinventar la escuela. Al final se incluyen algunas sugerencias para los casos estudiados.

1. EL ACUERDO POLÍTICO

Este acuerdo está pensado para la escuela que existe de tal manera que la confianza en su posibilidad de cambio traiga consigo alternativas de transición a la propuesta más radical de reinventar la escuela. En consecuencia, el acuerdo requiere considerar en la agenda de discusión aspectos básicos sin los cuales sería imposible postular una alternativa para la educación y para la escuela en el momento actual.

En primer lugar, está el tema de la *función social de la educación* así como las posibilidades y límites de la escuela para cumplirla. La realización de la función social que se acuerde requiere la generación de condiciones favorables en cuanto a recursos económicos. De su cantidad y forma de distribución acorde con la priorización de acciones resultantes del acuerdo político depende en buena parte que el compromiso se haga realidad.

La política educativa ha hecho evidente hasta el momento actual que la *escolarización*, tiene que ampliarse, pero hacerse *con calidad, con igualdad* de oportunidades; todos los ciudadanos tienen derechos a acceder a la escuela, a permanecer en ella, a culminar la educación básica y los dos grados de la media y a que la formación adquirida en esta trayectoria le posibilite un lugar en la sociedad desde el punto de vista productivo, social y político.

En esta perspectiva es necesario pensar que *la formación en contenidos es insuficiente, requiriéndose una más integral*, en la que los miembros de la sociedad potencien sus capacidades para construir un país más justo y democrático, con menos violencia, sin discriminación ni exclusión. La educación integral implica que la sociedad se proponga una calidad de la educación que llega a todos, sin distinciones de ninguna clase, en condiciones de igualdad.

En segundo término, *tanto las instituciones como los actores educativos requieren apoyo y confianza* de la sociedad, del Estado y de los gobernantes del sector educativo. Esta confianza pasa por reconocer que, sin los maestros no hay reforma posible, pues son ellos los encargados de completarla y recrearla en procesos de implementación que se sustentan en las condiciones de las instituciones educativas y sus comunidades.

Hasta el momento, las instituciones educativas han asistido al olvido de parte de la política educativa gubernamental y, posiblemente, ello ha incidido, en el déficit acumulado de calidad que contribuye a acentuar la desigualdad. Por tanto, frente a una deuda histórica grande, en el momento actual se requieren ingentes esfuerzos para ponerse al día con los sectores de la población más desfavorecidos. Si para ello es necesario acentuar y cualificar las políticas de discriminación positiva, ello debe hacerse, en consideración a la atención que estos sectores requieren.

De lo dicho deriva, en tercer lugar, la necesidad de *constituir en prioridad el trabajo por la equidad*. Ahora bien, trabajar por la equidad es volver a la pregunta por la educación y su sentido público, por el cuestionamiento a la segregación público-privado que ha instalado redes de calidad distintas y por el maestro como actor fundamental de este proceso en tanto transmite, distribuye y pone a circular el conocimiento y, a través del mismo, la cultura.

En cuarto lugar, *la política tiene que empezar a pensarse con un carácter más particular, menos homogéneo y si bien universal no por ello sin atención a la diferencia*. Ello se plantea de esta manera porque superar la desigualdad exige atender en forma particularizada y constante tanto las instituciones como los grupos de estudiantes que, por distintas razones, han sido afectados por condiciones de desarrollo menos favorables.

Antes bien, librar a la creatividad de las instituciones educativas y de los actores escolares las decisiones más relevantes para formar a los estudiantes lleva a pensar en la importancia del proyecto educativo institucional como entidad autónoma capaz de proporcionar dinámica, movimiento y posibilidades alternativas para fomentar el desarrollo de los estudiantes. La autonomía y la libertad que conlleva no pueden conducir a la desigualdad; precisamente, es lo que se quiere evitar, proponiendo una educación en contexto, con una responsabilidad mayor de los docentes, directivos, padres y comunidad por lograr impulsar y potenciar las capacidades de los estudiantes.

Si para ello se necesitan estrategias de acompañamiento, formación, asesoría o semejantes, es importante proporcionarlas. Las instituciones educativas no pueden continuar trabajando solas, haciéndose preguntas que muchas veces no pueden responder por la dificultad para distanciarse de lo que para ellas es natural.

A su vez, en quinto término, se hace necesario un diálogo constructivo entre los formuladores de política gubernamental y las instituciones y actores escolares, con el fin de debatir las posturas en forma abierta y encontrar los puntos de convergencia que contribuyan a acercar a dos instancias que no pueden trabajar aisladas.

2. HACIA LA REINVENCIÓN DE LA ESCUELA

La devaluación de la eficacia simbólica de la escuela así como el declive de su programa como institución motivan la propuesta de una nueva escuela¹¹¹. En este sentido se consideran insuficientes los ideales de transformación que los individuos de la sociedad depositan en ella, pues como se ha establecido a través de distintas voces existe una tensión que no logra resolverse entre ese ideario de escuela, el modelo o programa escolar que agencia la educación enclavado en la modernidad y las condiciones objetivas de cambio de las sociedades actuales y de sus actores.

La nueva escuela pasa por las siguientes construcciones:

- *Finalidad* de la formación de los estudiantes. Se requiere una escuela de la diversidad que cuide las opciones, carrera y destino de los estudiantes para que no sean precisamente aquellos de las clases más desfavorecidas los que más tempranamente deriven hacia el trabajo mientras los estudiantes de los estratos más altos acceden a los niveles académicos y superiores de formación. También, para que la diferente calidad no se traduzca en destinos de inequidad y para que se diversifique la formación y se adecue a las nuevas condiciones de la sociedad, de los contextos y de los estudiantes¹¹². La función de la escuela no está limitada a la instrucción pero tampoco puede extralimitarse y volverse aquel espacio al que se le demanda la respuesta a todos los problemas sociales y de formación de los estudiantes. La claridad en las funciones ayuda a delimitar el espacio para encontrar en su actividad misma su legitimidad (Dubet, 2005).

¹¹¹ Es un hecho ampliamente reconocido que las sociedades democráticas modernas están basadas en un ideal igualitario que no ha podido tener realización en la práctica. En lo concerniente a la educación Dubet (2005) plantea, en un análisis para Francia, que la convivencia que pudo sostener el sistema educativo del siglo XX con las estructuras de la sociedad ya no es sostenible. La masificación de la educación, la profesionalización del maestro, la apertura de la escuela al medio y el ingreso a ella del mismo, conducen a pensar, entre otras muchas cosas, que el "programa institucional" ha declinado y que, por tanto, "es preciso estar en condiciones de refundar un proyecto escolar que vaya más allá del debilitado programa institucional actualmente vigente" (Dubet, 2005:74).

¹¹² Lo que se considera inaceptable es que la educación esté tan desigualmente repartida de acuerdo con los estratos de la sociedad. "La igualdad escolar es también la igualdad de los derechos y de las capacidades como diría Sen" (Dubet, 2005:77).

- *Sentido de la escuela.* Dotar de sentido el trabajo escolar que implique más que obtener un título o terminar un ciclo, el reconocimiento de su valor por las implicaciones mismas que tiene participar en su proceso. Se esperaría que los estudiantes encuentren en la escuela un lugar alternativo, sugestivo y atractivo frente a las opciones del trabajo, de la calle, de los medios de comunicación, de los pares. Que este espacio los albergue, y allí encuentren atención, comprensión, cuidado, un lugar especial, reconocimiento y construcción de posibilidades.

- *Una renovada relación con el contexto y la comunidad* que implique la apertura de las fronteras de la escuela, la apertura de su encierro y transforme las relaciones de la comunidad entre sí y de ésta con la escuela. Ello exige la construcción de marcos de confianza entre los actores. Esta ruptura de muros incluye el ingreso a la escuela de los intereses y conocimientos de los estudiantes para hacerlos parte de la construcción de conocimiento. El aprendizaje entre pares que se enriquecería mucho más si no existieran barreras educativas entre las clases sociales. Adicionalmente, una escuela inclusiva de la educación inicial, no para formalizarla, sino para que su concepción desestructurada se extienda a la escuela.

- *Un nuevo docente.* Implica una formación inicial y en servicio capaz de reconvertir la compleja realidad nacional y mundial en posibilidades y estrategias de conocimiento renovadas, en la que sea posible aprovechar las experiencias y los conocimientos prácticos y expertos de los maestros sobre la vida escolar, y las implicaciones de enseñar y aprender a grupos poblacionales tan diversos y vulnerables, de forma tal que su construcción subjetiva, en colectivo, ayude a reconstruir el saber pedagógico existente y genere experiencias para postular una nueva orientación para la enseñanza y el aprendizaje. Esto contribuiría a superar la autoimagen del maestro que cada vez se siente menos preparado para asumir los retos que se le presentan, y por ello, acuden a cuanto curso se les ofrece, generan procesos de búsqueda desligados muchas veces de su saber, yuxtaponen los conocimientos que circulan a los propios y no logran integrarlos al saber pedagógico, y tienden a ubicar en la ausencia de conocimientos su principal dificultad para atender a las diversidad de poblaciones con las que trabajan. La reflexión, autocrítica y reconstrucción de su saber, sobre la escuela misma y sobre su quehacer, se convierte aquí en lugar de posibilidad para un renovado maestro. Presionados porque a su trabajo se agrega de manera permanente las nuevas necesidades y responsabilidades que el contexto de crisis demanda y que la descentralización ha traído consigo en términos administrativos-burocráticos.

- *Nuevos imaginarios* sobre los estudiantes y sus posibilidades en la sociedad y en la escuela. Para ello se requiere que, objetivamente, los estudiantes cuenten con mejores oportunidades y que la escuela les ayude a construirlas. Resulta difícil comprender cómo se inscriben estas nuevas generaciones que superan en conocimiento tecnológico y simbólico a las anteriores pero la escuela

no les ofrece la posibilidad de despliegue de estos aprendizajes. Es romper el círculo vicioso que parte del sentimiento de incierto futuro de los profesores hacia sus estudiantes, por no saber si efectivamente podrán finalizar sus estudios e iniciar los universitarios. Temen por la pauperización y la incertidumbre general a que se exponen, por lo que la instrucción, esto es, el título que habilita la continuidad de estudios superiores, podría ser un elemento privilegiado para enfrentar los temores.

- *Desestructuración del tiempo escolar* que conduzca a rutinas pero que éstas no dependan de la monotonía, que el tiempo tenga que ver con la actividad que se realiza, que los estudiantes puedan tomar decisiones de acuerdo con sus intereses. Implica reconstruir las actividades escolares y el tiempo que se dispone para su realización bajo la concepción que no todos los estudiantes de un curso tienen que estar en lo mismo y al mismo tiempo.

- *Recomposición del espacio escolar*. Se requieren espacios más abiertos, que posibiliten mayor movimiento, que contengan amplia variedad de oportunidades, para que los estudiantes puedan acceder a ellos. El cine, la televisión, los laboratorios, la música, la literatura, la poesía pueden convertirse en nucleadores de la enseñanza y no requieren los espacios formales y estructurados de un salón de clase.

- *Mayor autonomía* de los actores escolares y de la institución educativa. Conseguir esta autonomía requiere ayudarles a los actores a construirla. No es suficiente la resistencia¹¹³ como respuesta a las demandas, disposiciones y políticas. Todos los actores tienen que aumentar la capacidad de toma de decisiones sobre los asuntos que les atañe, con la claridad de institución pública que es y de la dirección sobre la educación que compete al estado y al poder político. Pero también con la claridad de las construcciones colectivas y participativas que se requieren.

- *Ejercicios permanentes de reflexión* sobre las concepciones y prácticas de equidad que lleven a determinar lo justo e injusto de las desigualdades promovidas. En este sentido abrir el debate sobre la cultura común que ha de promover la educación (qué, cómo se decide, quién lo decide) de forma tal que se haga posible la diversidad sin que ella implique desigualdad ni oportunidades injustas ni homogeneidades por encima de las culturas propias. Y para que la educación adquiera un sentido individual y social. Así mismo velar porque las desigualdades sociales no se traduzcan en diferencias educativas e, igualmente, que las diferencias educativas no se conviertan en desigualdades sociales. Que

¹¹³ Dubet aboga por la escuela y su apuesta “de igualdad, de liberación, de cultura y de integración social” mediante una propuesta alternativa, no de “una simple resistencia” que conduzca a “una escuela más justa, más eficaz y más respetuosa de los individuos (Dubet, 2005:75).

aquellos que más lo necesitan encuentren un espacio de inclusión más atento y cuidadoso para que su oportunidad educativa realmente se realice.

3. ORIENTACIONES PARA LOS CASOS

Finalmente para cada caso, de manera especial se recomienda:

Colegio en concesión: considerar que su acción educativa se inscribe en un proyecto público que no puede quedar absorbido por los intereses que guían lo `privado al delegarse en este sector la gestión. La calidad incluye la formación para el desempeño como ciudadanos de la sociedad, y esta formación se aprende en el currículo formal y en el currículo oculto. Por tanto, esta discusión debe retomarse de manera permanente en estos colegios: cómo está contribuyendo a la construcción de un proyecto educativo público.

Colegio de nivelación para la excelencia: de su dinámica depende la institucionalización de prácticas necesarias en el horizonte de cambio. No todo requiere cambio porque, de ser así, no podría perfilarse una institución sin una tradición que también le da vida. Es importante reconocer aquellas prácticas y rutinas que requieren institucionalizarse para que una innovación no se le escape de las manos a la institución educativa. Ahora bien, como el cambio educativo exige tiempo, es necesario hacer esto conciente y tomarse el tiempo requerido para que los actores puedan formular su proyecto educativo y hacerlo fuerte de manera tal que todo lo que ingrese a la institución ingrese por la vía de la pertinencia y adecuación a dicho proyecto.

Colegio de subsidios a la demanda: para fortalecerse la institución tienen que repensarse en su totalidad y establecer prioridades de actuación en la ruta de solucionar sus problemas centrales. Es posible que el problema prioritario seleccionado contribuya en cadena a dar solución a otros que dependen de él.

Colegio de competencias laborales: persistir en el proyecto de competencias laborales haciendo que las actividades de la institución converjan a él es una forma de pensar la oferta de más y mejores oportunidades de inserción de los estudiantes de los más bajos estratos de la población.

Colegio no intervenido: requiere generar redes y relaciones que le ayuden a fortalecer su ruta y el PEI construido. Atender al desarrollo de una acción escolar que hace crecer y fortalece el proyecto y es capaz de volverse a la práctica reconstruido y abierto a nuevos cambios.

Por último, los casos que iluminan la construcción de políticas para la equidad permiten postular una acción conjunta e integral orientada a las poblaciones que atienden, en una escuela renovada con capacidad para pensar la mejor estructura y organización así ello implique: cuestionar la jerarquización, la

gradación, la secuenciación, los dispositivos escolares, las formas de relacionarse, el conocimiento relevante y las formas de construirlo. La renovación pasa por pensar en una escuela alternativa y más cercana a los cambios del mundo y las sociedades en el momento actual si se quiere que ella real y efectivamente contribuya a la equidad.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA

- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en la educación: una revisión de la teoría y la evidencia empírica para Chile. Disponible en: <http://www.economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv133.pdf>.
- Althusser, L. (s.f.). Ideología y Aparatos ideológicos del Estado. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Álvarez Suárez, L. M. & otros. (2004). El impacto de las políticas sobre cobertura y matrícula en la autonomía de las escuelas. Bogotá, 1994-2004. Bogotá: Universidad Nacional, Programa Red.
- Ball, S. (1989). La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BANCO MUNDIAL. (2006). COLOMBIA: Contratación de Servicios Educativos. Washington, Banco Mundial, Unidad Administrativa para Colombia y México, Unidad de Educación, Departamento de Desarrollo Humano, Región de América Latina y El Caribe, Documento del Banco Mundial, Informe No.31841-CO.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1976). La escuela capitalista en Francia. 1 ed. Madrid: Siglo XXI Editores, 2 ed. (1 ed. en español en 1975 y 1ª en francés en 1971).
- Benadusi, L. (2001). Equity and Education. A critical review of sociological research and thought. En: HUTMACHER, Walo; COCHRANE, Douglas y BOTTANI, Norberto. (Editores). (2001). In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies. Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp. 25-64.
- Bollen, R. (1996). La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político. En: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid.
- Bonal, X. (2005). La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina. En: Revista Colombiana de Sociología. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología, no. 25, pp. 81-104.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1969). Los estudiantes y la cultura. México: Editorial Labor, S.A., Nueva Colección Labor, 2 ed. (1 ed., 1967).

- _____. (2001). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. (1998). Capital cultural, escuela y espacio social. 2 ed. México: Siglo XXI Editores (1 ed. en español, 1997).
- _____. (2003). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. México: Taurus, Ensayistas no. 259, Serie Mayor, 1ª reimpresión (1 ed. en México, 2002).
- Bowles, S. & Gintis, H. (1981). La instrucción escolar en la América Capitalista. 1 ed. en español. México: Siglo XXI editores, (1976, 1 ed. en inglés).
- Calvino, I. El vizconde demediado. (1995). 3 ed. Madrid: Ediciones Siruela, Colección Bolsillo no. 3, (1 ed., 1993).
- Calvo, G.; Camargo Abello, M. y Gutiérrez Duque, M. (2006). Política educativa, equidad y formación docente. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo pedagógico –IDEP-.
- Camargo Abello, M. & otros. (1999). Metodología para estudios de caso sobre la gestión escolar. Bogotá, Corpoeducación, Fundación Corona y Departamento Nacional de Planeación, sin editar.
- _____. (2000). Estudios de caso sobre la gestión escolar. Bogotá, Corpoeducación, Fundación Corona y Departamento Nacional de Planeación.
- _____. (2001). El modelo del Programa Nivelación para la Excelencia y los aprendizajes de su operación. Bogotá, Secretaría de Educación Distrital, Subdirección de Calidad de la Educación, Programa Nivelación para la Excelencia.
- _____. (2006). Utilidad de la evaluación de competencias para los docentes y la política educativa. Bogotá, Universidad de La Sabana. Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-.
- Camargo Abello, M. (2007b). Análisis general de las instituciones educativas del programa subsidios a la demanda. Bogotá, Red Distrital de Cooperación para la Primera Infancia, Secretaría de Educación Distrital-División Ampliación de Cobertura Educativa, Fundación Corona.

- Casassus, J. (2005). La escuela y la (des)igualdad. México: Ediciones Castillo S.A., Biblioteca integral formación de educadores no.1, 231 p. (Prefacio de Alain Touraine).
- CEPAL (1990). Transformación productiva con equidad. La tarea prioritaria del desarrollo de América Latina en los años noventa. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y El Caribe –Cepal-, Naciones Unidas.
- _____. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, Comisión Económica para América Latina y El Caribe –Cepal-, Naciones Unidas.
- _____. (2000). Equidad, desarrollo y ciudadanía. I Visión global. Bogotá, Comisión Económica para América Latina y El Caribe y Alfaomega, 2 ed., 77 p.
- Coleman, J. S. & otros. (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington, D.C., Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office.
- Coleman, J. (1988). Social capital. En: American Journal of Sociology, vol. Chicago, The University of Chicago.
- CONTRALORÍA DE BOGOTÁ. (2004a). Carta del Contralor Auxiliar de Bogotá al Secretario de Educación Distrital Abel Rodríguez Céspedes. Bogotá, Contraloría de Bogotá, 10 de Diciembre de 2004, http://pqr.contraloriabogota.gov.co/intranet/contenido/controlesadv/2004//A20_Subsidios%20estudiantiles.pdf.
- _____. (2004b). Evaluación plan sectorial de educación 2001-2004, con énfasis en la calidad que ofrece el sistema de subsidios a la demanda. Bogotá, Contraloría de Bogotá, Plan anual de estudios- PAE-2004, Informe sectorial.<http://www.contraloriabogota.gov.co/wps/wcm/connect/17249a00457b19e694aeb5ac5f321832/ÉvPlan.pdf?MOD=AJPERES>.
- CORPOEDUCACIÓN. (2004). Evaluación integral del proyecto de concesión educativa. Bogotá, SED y Corpoeducación, Contrato No.078 de agosto 8 de 2003.
- Creemers, Bert. (1996a). Las metas de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. En: Las Escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid.

- _____. (1996b). La base de conocimientos de eficacia escolar. En: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid.
- De Ketele. (2004). En: García Huidobro, Juan Eduardo (ed.). (2005). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile: Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre de 2004.
- Delgado Ruiz, F. (2001). La escuela pública como agente igualador, o no, en el nuevo escenario social. En: Sacristán, J. G. (Coord.). (2001). Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Akal ediciones.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana y Ediciones UNESCO.
- De Ibarrola, M. (2004). Paradojas recientes de la educación frente al trabajo y la inserción social. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IPE/UNESCO, Instituto de Desarrollo Económico y Social de Argentina -IDES-, Tendencias y debates No.1. <http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0014/001443/144352s.pdf>.
- De Tezanos, A. (1982). El fracaso escolar. Bogotá, Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional -CIUP- y Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo -CIID-.
- Díaz Borbón, R. (2003). Escuelas y Empresas: ¿Una Alianza Estratégica? Reseñas Educativas/Education Review. Reseña de Pini, Mónica. *Escuelas Charter y Empresas: Un Discurso que Vende*. Buenos Aires: Miño y Dávila-Laboratorio de Políticas Públicas-UNSAM. Disponible en: <http://edrev.asu.edu/reviews/revs51.htm>.
- Dubet, F. (2005). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Revista Colombiana de Sociología: Sociología de la Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Sociología, no.25, pp. 63-80.
- _____. (2006a). La escuela de las oportunidades. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., Colección Punto Crítico, 1ª reimpresión.
- Educación para Todos. (2000). Cumplir nuestros compromisos comunes. Dakar, Senegal, Foro Mundial sobre la Educación, 26-28 de abril, disponible en http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_spa.shtml.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Barcelona: Ediciones Paidós, Papeles de Pedagogía no. 21, 3 ed. revisada y ampliada (1 ed., 1987).

- Ezcurra, A. M. (1998). ¿Qué es el neoliberalismo? Evolución y límites de un modelo excluyente. Buenos Aires, Instituto de Estudios y Acción Social – IDEAS-, Lugar Editorial S. A., 176 p.
- FEDESARROLLO. (2006). Análisis de las políticas de salud, vivienda y educación, del nuevo plan de desarrollo de Bogotá. Bogotá: Fedesarrollo y Personería de Bogotá.
- Gajardo, M. (2004). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas. En: García- Huidobro, Juan Eduardo (editor). (2005). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre de 2004, pp. 101-118.
- Gallart, M. A. (2003). La formación para el trabajo y los jóvenes en América Latina. Santiago de Chile, Unidad de Desarrollo Industrial y Tecnológico de la División de Desarrollo, Productivo y Empresarial, Proyecto Formación Técnica y Profesional en América Latina”, CEPAL y la Sociedad Alemana de Cooperación Técnica (GTZ).
- García Huidobro, J. E. (ed.)¹¹⁴. (2005). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile: Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre de 2004.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M. D. (1984). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata S. A.
- Gómez Buendía, H. (Dir.). (1998). Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano. Colombia: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- y Tercer Mundo Editores. Prólogo de Carlos Fuentes.
- Gómez Campos, V. M. (2002). Cobertura, Calidad y pertinencia: Retos de la educación técnica y tecnológica en Colombia. Bogotá, ICFES, Ministerio de Educación Nacional, Serie de la Educación Superior no. 3.

¹¹⁴ Los autores son: Beyer, Harald; Bitar, Sergio; Bouveau, Patrick; Carnoy, Martín; Castro, Rodrigo; Cillero, Miguel; Colbert, Vicky; Cox, Cristián; Crotti, Egidio; De Armas, Gustavo; De Ketele, Jean-Marie; Fajardo; Marcela; García-Huidobro, Juan Eduardo; García s.j., José María; González, Pablo; Henríquez, Pedro; Jara, Cecilia; Machado, Ana Luiza; Mancebo, María Ester; Molina, Sergio; Neubauer da Silva, Rosa; Palacios, María Amelia; Pavez, Jorge; Peña, Margarita; Peña, Carlos; Perfetti del Corral, Mauricio; Raczynski, Dagmar; Salvat, Pablo; Schmelkes, Silvia; Tudesco, Juan Carlos y Tohá, Carolina.

- _____. (2003). Gerencialismo y 'testing': dos nuevas modalidades de política educativa en Colombia. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Política Social organizado por el Centro de Estudios Sociales –CES- en Octubre 9-11 de 2002.
- Hernández, F. J., Beltrán, J. & Marrero, A. (2005). Teorías sobre sociedad y educación. Valencia, Tirant lo Blanch, Colección Manuales, 2 ed., 1166 p.
- Hopkins, D. & Lagerweij, N. (1996). *La base de conocimientos de mejora de la escuela*. En: Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza. Madrid.
- Hutmacher, W. (2001). Introducción. En: Hutmacher, W.; Cochrane, D. y Bottani, N. (Ed.). (2001). In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies. Netherlands, Kluwer Academic Publishers, pp.1-21.
- Jencks, C. (1972). Inequality: A reassessment for the effects of family and schooling en America. Nueva Cork, Basic Books.
- Karsz, S. (coord.). (2004). La exclusión: bordeando sus fronteras. Barcelona: Gedisa Editorial, Biblioteca de educación, Colección Pedagogía Social y Trabajo Social, no. 5.
- La Rocque, N. (2005). Contracting for the Delivery of Educational Services: Private Management of Public Schools. Case Studies of Colombia and Latin America. New Zealand, Business Roundtable. nlarocque@nzbr.org.nz
- Lomas, C. (2002). La vida en las aulas. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S. A.
- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Buenos Aires, IIPE–UNESCO, Fundación Ford. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>.
- Martínez Boom, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona: Anthropos y Convenio Andrés Bello. Prólogo de Alejandro Tiana Ferrer.
- Menig, Y. & Thoenig, J.-C. (1992). Las políticas públicas. Barcelona: Editorial Ariel, S.A., 1 ed. (en francés, 1989).

- MISIÓN SOCIAL-DNP (DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN). (1997). La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos. EN: Planeación y Desarrollo. Santafé de Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, Volumen XXVIII, Número 1, Enero-Marzo.
- Morris, I. (1988). Cambio e innovación en la enseñanza. Bogotá: REI Andes, pp. 9-36.
- Mortimore, P., et al. (1988). School Matters. The Junior Years. Somerset, Open Books.
- Narodowski, M. & Andrada, M. (2003). Monopolio estatal y descentralización educativa. Una exploración en América Latina. Argentina y Francia, Universidad Nacional de Quilmes y Université de Bourgogne. <http://200.32.4.58/~mnarodowski/cuasi.pdf>.
- Peña Borrero, M. (2005). Discriminación positiva en las políticas educativas de Bogotá. El caso de los colegios en concesión. En: García- Huidobro, Juan Eduardo (ed.). (2005). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre de 2004, pp.155-160.
- Rawls, J. (1979). Teoría de la justicia. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Reimers Arias, F. (2000). Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. En: Revista Iberoamericana de Educación, no.23, ¿Equidad en la Educación? Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 21-50.
- Reynolds, et al. (1994). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy. S.I, s.f.
- Rocher, G. (1996). Introducción a la Sociología General. Barcelona: Editorial Herder, 12 ed., 710 p.
- Rodríguez Céspedes, A. (2004). Carta a Lucy Nieto de Samper, columnista del diario *El Tiempo*. Bogotá, Abril 19 de 2004. http://www.sedbogota.edu.co/Secretaria/export/SED/prensa/b_comunidad/respuesta_columna_tiempo.html.
- Rutter, et al. (1979). Fifteen Thousand Hours. London: Open Books.
- Sacristán, J. G. (Coord.). (2001). Los retos de la enseñanza pública. Madrid: Akal Ediciones.

- Salazar Vargas, C. (1999). Las políticas públicas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Colección profesores no.19, 2 ed.
- Sarmiento Gómez, A. & otros. (2006). Calidad de la educación pública. Evaluación de la gestión de los colegios en concesión en Bogotá. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, Estudios de caso en políticas públicas, no.10.
- Sashkin, M. & Egermeier, J. (1992). School change models and processes. A review and synthesis of research and practice. Washington, U.S. Department of education.
- Saviani, D. (1984). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. En: Revista Colombiana de Educación No. 13. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, I Semestre, pp. 9-31.
- Scheerens, J. y Bosker, R. J. (1997). The foundations of educational effectiveness. New York: Pergamon.
- SED –Secretaría de Educación Distrital-. (1998). Plan Sectorial de Educación 1998-2001. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Por la Bogotá que queremos, Secretaría de Educación Distrital, con la colaboración de Corporación para el Desarrollo de la Educación Básica, Serie Documentos SED, Documentos de Trabajo no.1.
- _____. (2001). Plan Sectorial de Educación 2001-2004. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá para vivir todos del mismo lado, Secretaría de Educación Distrital, con la colaboración del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP-, del Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-, del Departamento Administrativo de Acción Comunal, del Instituto Distrital de Recreación y Deporte y del Instituto Distrital de Cultura y Turismo.
- _____. (2004). Plan Sectorial de Educación 2004-2008. Bogotá: una Gran Escuela. Para que los niños, niñas y jóvenes aprendan más y mejor. Bogotá, Alcaldía Mayor de Bogotá, Bogotá sin indiferencia, Secretaría de Educación Distrital.
- Sen, A. (1995). Nuevo examen de la desigualdad. Madrid: Alianza editorial.
- Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo: educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Editorial Alauda/Anaya.

- Tenti Fanfani, E. (2003). La escuela y los modos de producción de la hegemonía. En: Revista Colombiana de Educación. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, no. 45, Segundo semestre, pp. 20-40.
- Tiramonti, G. (comp.). (2004). La rama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: FLACSO y Ediciones Manantial.
- UNESCO. (1993). Comité intergubernamental. Recomendación para la ejecución del proyecto principal de educación en el período 1993-1996. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, Boletín No. 31, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe –OREALC-, pp. 30 a 42 (80 p.).
- UNESCO, BID, BM y UNICEF. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades de aprendizaje básico. Jomtien, Tailandia, 5 a 9 de marzo.
- UNIVERSIDAD JAVERIANA. (2004). Contribución de la educación media al desarrollo de competencias laborales generales en el Distrito Capital. Bogotá, Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Instituto de Desarrollo Humano e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- de la Alcaldía Mayor de Bogotá, Contrato No.35 del 20 de Diciembre de 2002, Informe final.
- _____. (2006). Contribución de la educación media al desarrollo de competencias laborales generales en el Distrito Capital. Bogotá: Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Instituto de Desarrollo Humano e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico –IDEP- de la Alcaldía Mayor de Bogotá.
- UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. (1998). Evaluación de competencias y saberes básicos en Lenguaje y Matemática para estudiantes de grado 3o y 5o en el Distrito Capital. Santafé de Bogotá, Alcaldía Mayor de Santafé de Bogotá, Secretaría de Educación y Universidad Nacional de Colombia, Diciembre, 53 p.
- Vargas Zúñiga, F. (1998). Formación profesional en América Latina. Buenas perspectivas, varios desafíos. México, D.F., Ponencia presentada en el Seminario sobre Formación Profesional y Empleo “Encuentro Iberoamericano de responsables de la formación profesional” realizado del 28 de septiembre al 1º de octubre, Programa de Cooperación Iberoamericana para el Diseño de la Formación Profesional –IBERFOP-. <http://www.oei.org.co/iberfop/mexico8.htm>.

Villa, L. y Duarte, J. (2002). Nuevas experiencias de gestión escolar pública en Colombia. En: Educación privada y política pública en América Latina. Santiago de Chile: Preal-BID, pp. 371-413.

II FORO NACIONAL EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA. (Colombia). (2003). Bogotá, 4 de Octubre de 2003, disponible en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/2769>.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aguerrondo, I. (2005). Estrategias para mejorar la calidad y la equidad de la educación en Argentina. En: Tedesco, J. C. & otros. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIPE-UNESCO- y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 35-84.

Ávila, R. (2002). Las relaciones entre la educación y la cultura en Pierre Bourdieu, EN: Revista Colombiana de Sociología, VII (1), 2002, pp. 9-26.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. En: Revista Iberoamericana de Educación no.15. Disponible en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a0.1htm>.

Bello, M. (2002). Perú. Equidad social y educación en los 90's. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE-, Unesco, Sede regional.

BID. (2004). Reformas y equidad social en América Latina y El Caribe. Memorias de la primera fase del foro de equidad social. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Bobbio, N. (1993). Igualdad y libertad. Barcelona: Paidós ICE/Universidad Autónoma de Barcelona.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*, México: Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. & Wacquant Loic, J. D. (1995). Respuestas. Por una antropología reflexiva. México: Editorial Grijalbo S.A de C.V., 229 p.

Calvo, G.; Mina, A. & Cera, A. (2000). El Aula Reformada. Un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la Reforma Educativa. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-REDUC, 250 p.

- Camargo Abello, M.; Charria, M. E., Uribe, C., Villar, R. & Rojas, M. (1992). La repitencia escolar en la escuela básica primaria oficial colombiana: análisis de la información cualitativa. En: Bogotá, Ministerio de Educación Nacional, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional –CIUP-, 15 p.
- Camargo Abello, M. & Castañeda Bernal, E. (1997). *Los jóvenes y la institución educativa: encuentros y desencuentros*. En: Análisis de experiencias significativas sobre jóvenes en Colombia. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Vice-ministerio de la Juventud.
- Camargo Abello, M. & otros. (2005). Maestro-investigador, ¿Y por qué no? En: HERNÁNDEZ, Carlos Augusto y otros. (2005). Navegaciones. El magisterio y la investigación. Bogotá: Colciencias y UNESCO-Cresalc, pp. 111-140.
- _____. (2007a). El directivo docente hoy: entre la teoría y la práctica. Bogotá: Universidad de La Sabana, Facultad de Educación, Grupo Educación y Educadores.
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. En: García Huidobro, Juan Eduardo (ed.). Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional. Santiago de Chile: Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Octubre de 2004.
- Castañeda Bernal, E. (2002). Colombia. Equidad social y educación en los 90's. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE-Unesco, Sede regional, 151 p.
- Cheong Cheng, Y. (1996). School effectiveness and school based management. London: Falner Press.
- Coleman, J. (1990). Foundations of social theory. Cambridge: Harvard University Press.
- Connell, R. W. (1997). Escuelas y justicia social. Madrid: Ediciones Morata.
- Cullen, C. A. (1997). Crítica de las razones de educar. Buenos Aires.
- Del Río, E. Corriendo el velo. Colegios en concesión. Leonardo Da Vinci no. 7, septiembre-octubre de 2003. http://www.leonardo.netfirms.com/ldv_/entrev_concesion.htm.
- Duarte, J. Los Colegios en Concesión de Bogotá: una Experiencia de Financiamiento Público y Gestión Privada.

- Dubet, F. & Martucelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. 1 ed. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dubet, F. (2006b). El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad. 1 ed. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., Colección Punto Crítico.
- Durnston, J. (1999). Construyendo capital social comunitario. En: Revista de la CEPAL, no. 69, Diciembre, pp. 103-118 (218 p.).
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En: Tedesco, Juan Carlos y otros. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIPE-UNESCO- y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 85-115.
- Narodowski, M. (2006). El desorden de la educación. Buenos Aires: Prometeo libros, Colección sujetos/políticas/educación.
- Navarro Navarro, L. (2002). Chile. Equidad social y educación en los 90's. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE- Unesco, Sede regional, 189 p.
- Noguera R., C. E. (2003). Del currículo a la evaluación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Postgrado, Facultad de Educación, documento del Seminario de profesores del Departamento de Postgrado de la Facultad de Educación, presentado el 9 de Septiembre, 24 p. (Rae Número 04.085-10).
- North, D. (1993). Instituciones, cambio institucional y desempeño económico. México: Fondo de cultura económica, colección economía contemporánea.
- Feijóo, M. del C. (2002). Argentina. Equidad social y educación en los 90's. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación –IIPE- Unesco, Sede regional, 213 p.
- Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). Teoría sociológica contemporánea. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A., Paidós Studio, 160 p.
- Freire, P. (1986). La educación práctica de la libertad. Bogotá: Editorial Siglo XXI.
- Gajardo, M. (1999). Reformas educativas en América Latina. Balance de una década años 90. Santiago de Chile: Proyecto reformas educativas en América Latina, Documento no. 15.

- Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa, 5a. reimpresión, 387 p.
- Gentili, P. (2003). El consenso en Washington. La crisis de la educación en América Latina. En: *Revista Horizontes*. Tegucigalpa, Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, no. 2, pp. 6-16 (RAE número 01.204-16).
- Heneveld, W., & Craig, H. *Schools count*. (1996). Washington, D.C., World Bank Project Designs and the Quality of Primary Education in Sub-Saharan Africa, World Bank Technical Paper number 300, The International Bank for Reconstruction and Development and The World Bank.
- Iregui B., A. M., Melo B., L. & Ramos F., J. (2006). *Evaluación y análisis de eficiencia de la educación en Colombia*. Bogotá, D.C. http://www.wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2006/09/18/000090341_20060918141308/Rendered/PDF/318410SPANISH01Educativos10Agosto07.pdf.
- King, E., et al. (1997). *Colombia's targeted education voucher program: features, coverage and participation*". Washington, D.C., World Bank, Development Economics Research Group, Working Paper, Series on Impact Evaluation of Education Reforms, no. 3.
- _____. (1998). *Central Mandates and Local Incentives: The Colombian Education Vouchers Program*. Washington, DC,. World Bank, Development Economics Research Group, Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, no. 6.
- King, E. M., Orazem, M. F. & Wohlgemuth, D. (1999). *Central mandates and local initiatives: The Colombian education voucher program*. En: *World Bank Economic Review*. Washington, World Bank, 13 (3), pp. 467-491.
- Kremenchutzky, S. (2000). *Formación de los jóvenes para el trabajo: Principales interrogantes y preocupaciones desde las organizaciones de la sociedad civil*. Buenos Aires: Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, 17 al 20 de Mayo. <http://www.Colombiajoven.gov.co/injuve/instit/alast/13kre.pdf>.
- Marchesi, A. (2000). *Un sistema de indicadores de desigualdad educativa*. En: *Revista Iberoamericana de Educación* no. 23. ¿Equidad en la Educación?. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.

- Miñana, C. (2004). ¿Tiene sentido hoy hablar de políticas públicas en educación artística?. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Presentado en el IX Foro Pedagógico Distrital, Bogotá, 16 y 17 de junio de 2004.
- Nuttall, D. I., et. al. (1989). Differential school effectiveness. In: *International Journal of Educational Research*, 13 (7), 769-776.
- Ostrom, E., Ahn, T. K. & Olivares, C. (2003). Una perspectiva del capital social desde las ciencias sociales: capital social y acción colectiva (A Social Science Perspective on Social Capital: Social Capital and Collective Action). En: *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (1) (Jan.-Mar.), pp. 155-233.
- Peña Borrero, M. (2000). *Reforma educativa y organización escolar: temas relevantes para el fortalecimiento de las instituciones educativas en Colombia*. Bogotá. Enero.
- _____. (2005). Políticas de equidad educativa en Colombia en los '90. En: García- Huidobro, Juan Eduardo (ed.). (2005). *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Santiago de Chile: Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre de 2004, pp. 69-80.
- Raczinsky, D., Pérez, L. M., Bellei, C. & Muñoz, G. (2005). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza". Santiago de Chile: Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, Octubre de 2004.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Reimers, F. (ed.). (2000). *Unequal schools, unequal chances*, Cambridge: Harvard University Press, The David Rockefeller Center Series on Latin American Studies.
- Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. Madrid: Mac Graw Hill/Interamericana de España S.A., 680 p.
- Rivero, J. (2000). Reforma y desigualdad educativa en América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación* no. 23. ¿Equidad en la Educación?. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Sacristán, J. G. (1999). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid.
- _____. (1992). Reformas educativas: utopía-retórica y práctica. En: *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona, Diciembre.

- Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995a). Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research. A report by the Institute of Education for the Office for Standards in Education.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. & Thomas, S. (1995b) Continuity of school effects: a longitudinal analysis of primary and secondary school effects on GCSE performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 6, 285-307.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Madrid: Ediciones Akal.
- _____. (1995). Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Saviani, D. (1986). Escuela y democracia. En: *Revista Argentina de Educación* no. 8. Buenos Aires, Año 5.
- Schütz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 1ª reimpresión.
- Tedesco, J. C. (2001). Educación, reformas y equidad. Buenos Aires: IIFE, Fundación Ford.
- _____. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. En: *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, no. 45, Segundo semestre, pp. 7-19.
- _____. (2004). Igualdad de oportunidades y políticas educativas. En: Beyer, Harald y otros. *Políticas educativas y equidad*. Santiago de Chile, Reflexiones del Seminario Internacional.
- Tedesco, J. C. & otros. (2005a). ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIFE-UNESCO- y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Prólogo de Daniel Filmus.
- Tedesco, J. C. (2005b). Los nuevos temas de la “agenda” de la transformación educativa en Argentina. En: Tedesco, Juan Carlos y otros. ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIFE-UNESCO- y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp. 17-34.

- Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, Conferencia Mundial sobre Educación para todos de la UNESCO.
- _____. (1993). Presentación. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, Boletín No. 31, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe –OREALC-, pp. 3-7 (80 p.).
- _____. (1993). Algunas intervenciones y resumen de acuerdos de Promedlac V. Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, Boletín no. 31, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe –OREALC-, pp. 3-7 (80 p.).
- _____. (1993). Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. En: Proyecto Principal de Educación en América Latina y El Caribe. Santiago de Chile, Boletín no. 31, UNESCO y Oficina Regional de Educación para América Latina y El Caribe –OREALC-, pp. 8-29 (80 p.).
- _____. (2008). Una mirada al interior de las escuelas primarias. Estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de indicadores mundiales de educación. Resumen ejecutivo. Montreal, UNESCO, Instituto de Estadística.
- Valcárcel, A. (Comp.). (1994). El concepto de igualdad. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Walzer, M. (1993). Las esferas de la justicia: Una defensa del pluralismo y la igualdad. México: Fondo de Cultura Económica.

Anexo A. Las concepciones de pobreza y su medición

Tabla 32. Las concepciones de pobreza y sus formas de medición

Concepción de pobreza como...	Subtipos de las concepciones de pobreza	Concepción	Medición
<p>Carencia o necesidades insatisfechas:</p> <p><i>La pobreza es falta de posibilidades o falta de satisfacción de una o más necesidades para alcanzar un nivel de vida digno</i></p>	Insuficiencia de ingresos	Nivel de ingresos inferior a una línea de pobreza definida (relación ingreso-compra de bienes)	- Línea de pobreza –LP- (método de ingresos o método de la canasta normativa alimentaria) - Línea de indigencia –LI-
	Necesidades básicas insatisfechas –NBI-	Déficit resultante de la valoración de las diferentes dimensiones que afectan el bienestar	- Indicadores de resultado: niveles de satisfacción alcanzados - Indicadores de insumo: medios para la satisfacción de las necesidades - Indicadores de acceso:
	Insuficiencia de ingresos y necesidades básicas insatisfechas	Combina las dos anteriores	Medición integrada de la pobreza –MIP- de la que resulta: la pobreza crónica, la inercial, la reciente y la no pobreza
	Deficientes condiciones de vida	Falla en la capacidad efectiva para lograr un estándar de vida, lo que constituye una verdadera privación o exclusión social. Se aproxima a concepción de Sen	Índice de calidad de vida –ICV- que valora en una misma medida doce variables. Toma como base el I-Sisben, la encuesta de caracterización socioeconómica –CASEN (1993) y el censo del Dane.
	Indisolubilidad de la política económica y social	Falta de habilidad para obtener un mínimo de consumo+deficiente acceso a ciertas necesidades básicas+deficiente capital social	Indicadores de niveles de desarrollo (agregados macro-económicos, indicadores de cuentas externas del sector público no financiero, del sector monetario y otros) e indicadores de pobreza (LP, LI, NBI, distribución de ingresos de Gini, indicadores de gasto social. Indicadores de seguridad social, salud, educación, vivienda y saneamiento ambiental.
	...y globalización	El libre mercado debe aumentar las tasas de crecimiento económico y, como resultado se aumentarán los niveles de bienestar (“derrame” o “chorreo”	No hay un método sino una herramienta para seleccionar los beneficiarios del gasto social en el marco de los procesos de apertura económica

Concepción de pobreza como...	Subtipos de las concepciones de pobreza	Concepción	Medición
<p>Falta de desarrollo de las capacidades:</p> <p><i>Parten del supuesto de que el ser humano posee un potencial y unas posibilidades que le permiten lograr un nivel de vida digno a nivel individual y social</i></p>	Negación de la democracia	Experiencia humana frustrada, deteriorada calidad de vida. La relación con objetos físicos en términos de escasez es una de sus dimensiones	Indicadores e índices para determinar: - Necesidades físico -biológicas - Necesidades socio – económicas - Necesidades socio - políticas
	No correspondencia necesidades-satisfactores	Las necesidades son pocas, universales y permanentes, lo que cambia son los satisfactores. Propone necesidades/ satisfactores de tipo axiológico y existencial (Max-Neef y otros)	Los satisfactores se desglosan y ordenan en una matriz que clasifica las necesidades existenciales (ser, tener, hacer y estar) y las axiológicas (subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.
	Bienestar y autonomía	Las necesidades son históricas, construidas socialmente, universales y objetivas: salud y autonomía personal (Doyal y Dough)	- Indicadores de satisfacción de necesidades básicas universales - Satisfactores de las necesidades intermedias - Indicadores de las condiciones sociales
	Negación de oportunidades de desarrollo	Ausencia de desarrollo por no logro de capacidades ni posibilidad de procurarlas en forma equitativa, participativa, productiva y sostenible	Índice de desarrollo humano – IDH- que combina tres indicadores: - Longevidad - Conocimientos - Nivel de vida digna
	No expansión de las capacidades	Ausencia de realización de algunas capacidades elementales, fracaso de capacidades básicas para alcanzar niveles mínimos aceptables Sen)	Índice compuesto de pobreza que combina incidencia de la pobreza con su intensidad y con la desigualdad que existe entre los pobres.
<p>Exclusión de derechos:</p> <p><i>Exclusión de las dinámicas del desarrollo. La expansión de capacidades y el respeto de los derechos humanos son prerequisites para acceder a un nivel de vida digno</i></p>	Exclusión social	<p>Procesos de exclusión y situaciones que de ellos se derivan. No es residual. Tiene un carácter estructural y multidimensional. Los hechos a la base de la exclusión se derivan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - marginación prolongada de expulsados en el mercado de trabajo - reproducción de formas tradicionales de pobreza en las regiones más desfavorecidas - Precariedad de quienes dependen de las fluctuaciones del mercado de trabajo y están amenazados por los efectos de las transformaciones tecnológicas, económicas y sociales 	<p>En proceso de mejora de las metodologías. Éstas tienen como supuesto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobreza como insuficiencia relativa de recursos económicos individuales - Pobreza como aproximación a desigualdades exige medir un ingreso medio <p>Medida en el hogar se traslada a las personas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las variables tiene en cuenta que modelos de acción y redes transnacionales son multidimensionales.

Concepción de pobreza como...	Subtipos de las concepciones de pobreza	Concepción	Medición
	Descalificación de derechos	<p>Exclusión social es mejor concepto que pobreza porque incluye resultado y proceso. Procesos de "puesta en dificultad" de las personas respecto a sus posibilidades de plena participación, según sus capacidades, en las dinámicas del desarrollo. Es la descalificación del status de ciudadano o del conjunto de derechos. Cuatro grandes mecanismos de exclusión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - de la información - de decisión - de acceso a servicios - de segregación basado en normas, prohibiciones y controles 	<p>Índice de exclusión social que se calcula a partir de 20 procesos de descalificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Difícil acceso al trabajo - al ingreso y al capital - a servicios de salud - a servicios sociales - a la justicia - a educación y capacitación - a información y cultura - Difícil movilidad territorial - Descalificación familiar - Descalificación primaria o estigmatización - Descalificación por riesgos epidemiológicos - Desarraigo y migraciones - Discriminación política - Discriminación étnico-lingüística - Discriminación religiosa - Discriminación de género - Abandono social - Hostilidad del ambiente doméstico - del medio ambiente - Precariedad o erosión institucional <p>En cada proceso se tiene en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la exclusión directa - la exclusión indirecta
	Inserción precaria	<p>Comprensión de la pobreza a partir de dos ejes: asimilación de capacidades y derechos a un mismo proceso y pobreza como inserción precaria. Características de la pobreza:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No es dualista es dinámica - Desigual oportunidad e ingreso - Elección colectiva reflejada en políticas públicas 	<p>Propone variables de identificación de la pobreza como acceso a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bienes mercantiles - Bienes no mercantiles <p>Las variables permiten diferenciar entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pobreza absoluta - Pobreza relativa

Fuente: Elaborado por la autora con base en la lectura del texto de Álvarez y Martínez (2001).

Anexo B. Construcción teórica-metodológica del objeto de estudio

El estudio realizado asumió una perspectiva multicases con el uso de estrategias y técnicas cualitativas, a partir de las cuales se levantó la información que permitió construirlos y documentar las lecciones de la experiencia señaladas por ellos, para la construcción del problema de la equidad social y educativa

1. PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

El estudio se propuso leer la realidad de los actores escolares que integran las instituciones educativas de los casos construidos. Quedaron plasmadas las visiones proporcionadas por los actores escolares sobre la manera en que realizan el trabajo escolar, en contextos vulnerables, para producir una acción educativa que tenga efectos importantes en la población que atienden. En esta forma, la lectura de la realidad hecha es una lectura de segundo orden, en cuanto reconstruye las interpretaciones dadas por los actores, con la ayuda de la visión investigadora y la teoría.

Se recuperó parte de la vida institucional. La memoria de los actores y la elaboración de su presente hacen parte de la manera como se incorporan e integran a la institución escolar y de la forma en que la construyen. La temática de indagación era compleja: aporte de la institución escolar a la producción de equidad y forma en que enfrenta las políticas educativas orientadas a la equidad. El centramiento en la equidad supuso que las instituciones educativas llevan a cabo esfuerzos no convencionales para enfrentar el trabajo con estudiantes que provienen de contextos marcados por las carencias cognitivas, afectivas y sociales y, requiere aprender en este camino.

A la base de la investigación se postularon los siguientes supuestos:

- Los actores escolares orientan su acción a partir del conocimiento del contexto, de sus habitantes y de los niños y jóvenes que lo introducen a la institución educativa.
 - Ese conocimiento puede ser de distinto tipo, más o menos informado, más o menos documentado.
 - La inequidad es una problemática de la estructura y dinámica de la sociedad, con la cual necesariamente interactúa la institución escolar.
 - El trabajo escolar en la búsqueda de la equidad está más favorecido por una orientación hacia el cambio más que por una hacia el mantenimiento del *statu quo*.
 - La vida cotidiana de las instituciones aporta conocimiento invaluable sobre las adecuaciones, cambios y transformaciones que hacen sus integrantes para atender un medio cambiante y complejo.

- Existe una continua tensión entre lo instituido y lo instituyente en las escuelas, que se acentúa con la presencia de problemas sociales difíciles de abordar y de tratar.

- Cada institución educativa se presenta como un conjunto homogéneo de acciones, a pesar de lo cual su dinámica interna plantea contradicciones, conflictos, tensiones, que hacen parte de lo que se conoce como cultura escolar.

- No existen formas sistematizadas y validadas sobre el trabajo escolar con la pobreza, la desigualdad y los problemas derivados de estas problemáticas.

- El logro de la equidad se revela en un resultado y en un proceso que, según los actores escolares, se lleva a cabo, y sobre el cual ellos pueden reportar sus lecturas, justificaciones, argumentos, e interpretaciones.

- La dinámica de trabajo en pro de la equidad, el cambio que exige ese trabajo, es resultante de un conjunto de arreglos (valores, fines, orientaciones) propios de cada institución educativa, pero susceptibles de ser leídos en una perspectiva de integración acorde con las categorías de casos seleccionados (intervenidos y no intervenidos).

La orientación de casos del estudio está justificada en el interés por rescatar la cultura escolar en un doble sentido: por un lado cada grupo de instituciones se documenta en términos de los que las une, y por otro, no se pierde de vista el aporte de cada institución en cuanto a aquello que la hace única.

De lo dicho se desprende la orientación cualitativa y en profundidad asumida, que permitió conocer "realmente" las instituciones en el siguiente sentido:

- Establecer un diálogo entre las concepciones y lecturas de la realidad de los entrevistados y las elaboraciones e interpretaciones del investigador con la ayuda del conocimiento teórico.

- Diseñar una lógica reconstructiva de investigación (Goetz y Lecompte, 1984:30). Alude a un proceso interactivo teoría-realidad social que se desea construir, haciendo del diseño mismo de investigación un diseño cambiante, móvil, dinámico e inestable. Ello le plantea al diseño una característica adicional: ser generativo. O sea, los puntos de partida o "*a priori*" no son verdades establecidas, sino elementos sobre los que es necesario dudar para abrir paso a nuevas posibilidades de lectura, comprensión e interpretación de la realidad social. Ello implicó una actitud permanente del investigador a dejarse sorprender por la realidad.

- Contar con técnicas de recolección de información en profundidad, cualitativas, cuyos instrumentos de recolección de información estuvieron orientados a capturar "datos" particulares y característicos de unos actores y una realidad. En primer lugar, las técnicas contribuyeron a construir el objeto, por lo cual se seleccionaron las que permitían mayor posibilidad reconstructiva del fenómeno. Segundo, los instrumentos se elaboraron y afinaron el proceso

investigativo mismo, pues a medida que avanzaba la investigación, exigía nuevas maneras de abordaje, nuevas formas de dar curso a las técnicas escogidas.

- Acudir a argumentos interpretativos y comprensivos para leer la información aportada por los instrumentos. Alude al diálogo del que se habló anteriormente entre las categorías del investigado y las del investigador.

Como corresponde a este tipo de diseños, se condujo desde un horizonte teórico, con unas categorías que guiaban la mirada y se plasmaron en los instrumentos de recolección de información elaborados, pero permanecía abierto a la "perspectiva de los otros". En este sentido y abocada al estudio de los fenómenos en su desarrollo natural, como los viven los individuos, como los expresan, como sentido que les otorgan, como interpretaciones, se buscó una comprensión holística, un examen sistemático, profundo, intensivo y completo que permitiera mostrar el caso como fenómeno único y así hacer visible el sentido que adquiere la equidad y el trabajo escolar para lograrla.

Ahora bien, se entiende por caso en esta propuesta, a una institución educativa que representa una política gubernamental de equidad o una institución que no hace parte de ese tipo de programas pero se encuentra en un contexto de inequidad. Las cinco instituciones configuraron cinco casos. Un caso asume las siguientes características (Camargo, 1999: 5-6):

- Un caso es una totalidad y merece ser estudiado porque aporta conocimiento importante sobre el tema a investigar, en este caso la equidad, la sociedad, la política y la institución educativa.

- Un caso es de carácter singular y complejo (que no significa excepcional) e interesa documentarlo para aportar a instituciones semejantes, compartir sus realizaciones y enseñanzas.

- Un caso es inédito, aporta conocimiento "nuevo", obtenido a través de una mirada "naturalista". Al ir más allá de lo que se conoce hasta el momento, muestra eventos y relaciones que no se han mostrado, contrasta el conocimiento que aporta, en este caso en relación con la equidad, con el conocimiento que hasta el momento se encuentra disponible sobre esa problemática. Por ello interesa comprenderlo, descifrarlo y, en esa medida, profundizar el problema al que sirve de pretexto.

- Un caso se documenta en forma sistemática y rigurosa, por lo cual requiere sustentar con evidencias los argumentos.

- Un caso "se levanta" entre varias tensiones: el conocimiento existente y el conocimiento emergente, el saber del investigador y el saber de lo investigado, la mirada simple y la mirada compleja, el deber ser y el ser, la directividad de la mirada y la apertura, lo particular y lo general.

- Un caso permite construir un objeto de investigación a través de: el reconocimiento de lo que es significativo, la búsqueda de "las mejores" fuentes de datos (que permitan desentrañar lo característico del caso pero además que

permitan comprenderlo), asegurarse de la veracidad de la información (seguimiento a hechos, triangulación), realización de sólidas interpretaciones.

- Un caso es escrito o narrado en términos de su singularidad, que aporta a un problema en términos de su especificidad, y que abre caminos al conocimiento y a la acción, a través de la interpretación y de la posibilidad de transferir sus aprendizajes.

2. CASOS SELECCIONADOS

El estudio realizó en seis instituciones educativas de básica que configuraron cinco casos, así:

- Caso de colegio de subsidios a la demanda
- Caso de colegio en concesión
- Caso de colegio de competencias laborales
- Caso de colegio de nivelación para la excelencia
- Caso de colegio no intervenido

Cuatro de los casos, entonces, hacían parte de programas de gobierno orientados a la equidad, el restante fue seleccionado con criterios semejantes a los anteriores (población que atienden, carácter oficial, contexto vulnerable), y con la diferencia de no haber sido intervenida por algún programa para la equidad.

La selección de los casos está así justificada:

- Cada uno aporta posibilidades de respuesta distintas, dada su singularidad, particularidad, especificidad
- Cada uno introduce una variación suficiente para pensar que la construcción del problema de la equidad se tipifica de acuerdo con las diferencias que el caso aporta
- La comparación de los casos permite aportar a la elaboración de política educativa, de tal manera que cada caso expresa el fenómeno que desea construirse y aporta a la solución de la pregunta de investigación

Uno de los temas más controvertidos cuando se estudian casos tiene que ver con su capacidad de generalización. Ella es posible, por la vía de la construcción teórica, a pesar de la singularidad, particularidad y aún irrepetibilidad de cada caso. La generalización teórica supone orientaciones comunes o típicas de la acción humana y, por tanto, de las instituciones construidas a partir de esa acción. En la construcción de categorías teóricas descansa la posibilidad de transferencia de los aprendizajes proporcionados por cada caso. Es así como se considera que la generalización no procede solamente por la vía de la inferencia estadística a través de muestras representativas de la población como lo hace la investigación cuantitativa.

3. CATEGORÍAS TEÓRICAS ORIENTADORAS DE LA INDAGACIÓN

En el planteamiento del estudio se propusieron cuatro conceptos teóricos básicos que articulaban las preguntas del investigador a los actores escolares (Ver Tabla 26): en primer lugar la equidad educativa, lugar teórico al que tendía el análisis de los casos construidos; en segundo término, los conceptos: sensibilidad al contexto, generación de equidad escolar, adquisición de experiencia y construcción institucional. A continuación se definen

3.1 EQUIDAD EDUCATIVA

Por *equidad educativa* se entiende la capacidad que tiene la institución educativa de inscribir y retener a sus estudiantes y de ofrecerles oportunidades de aprendizaje de calidad acordes con sus contextos de procedencia, de tal manera que generan pedagogías, metodologías y didácticas que les permite atender a quienes más lo necesitan. Significa, en otras palabras, ofrecer un ambiente de aprendizaje capaz de integrar las características del contexto y promover el desarrollo de los estudiantes acorde a las demandas y exigencias establecidas para el nivel educativo distrital. Por otra parte, implica desarrollar en forma creativa y crítica las pedagogías, metodologías y didácticas que estas poblaciones requieren dados sus contextos y características particulares. Esta manera de entender la equidad para la institución educativa apunta a generar condiciones de igualdad en los puntos de partida de los estudiantes para que todos obtengan una educación de calidad.

3.2 SENSIBILIDAD AL CONTEXTO

La *sensibilidad al contexto* implica indagar de qué manera las instituciones de los casos en estudio se preocupan por conocer a sus estudiantes y darles un apoyo particular en la medida de sus necesidades y estructurar la enseñanza y la convivencia acorde con esas condiciones iniciales de ingreso para que permanezcan en la institución y aprovechen lo que ella les ofrece. La idea es encontrar las maneras de acercarse las instituciones al conocimiento del medio, de los estudiantes, de los factores que inciden en su proceso de desarrollo y ver de qué forma esa información se integra al conocimiento que ponen a circular.

3.3 GENERACIÓN DE EQUIDAD ESCOLAR

A través de esta categoría se estudiaron los siguientes aspectos:

- *Expectativas sobre el estudiante.* Se intentó reportar las ideas y concepciones de los actores escolares sobre las posibilidades de desempeño de los niños y jóvenes, dados los contextos en que viven y la capacidad de influencia de la institución para actuar sobre las adquisiciones previas y la influencia permanente del contexto familiar y social en el desarrollo de los alumnos.

- *Las formas en que la institución educativa integra las características del medio.* El ambiente de seguridad, de convivencia, de afecto, de orden y de interacción que ofrece la institución frente a las condiciones que, en el mismo sentido, prevalecen en el contexto y las estrategias que genera para actuar sobre este último.

- La forma como trabaja la institución los *valores institucionales* y su relación con los valores que prevalecen en el medio.

- *Condiciones institucionales de trabajo.* Relacionadas con las características físicas y de recursos de las instituciones y también con las definiciones básicas con que se cuenta en relación con acuerdos, planes, programas, proyectos, tiempos y horarios de trabajo, profesionalidad de los docentes y selecciones de todo tipo con que se atiende de manera particular el contexto. Se resumen en: orientaciones académicas para realizar y mejorar las prácticas pedagógicas.

3.4 ADQUISICIÓN DE EXPERIENCIA

La categoría *adquisición de experiencia* resume aquellos eventos, situaciones, procesos, actividades que, según los actores educativos, pueden considerarse de mayor pertinencia y más adecuados a las necesidades referidas a su conocimiento del contexto. De esta manera, fue importante reconocer, desde su punto de vista los que consideraban significativos, en términos de *pedagogías, metodologías y didácticas*, teniendo en cuenta:

- *Concepciones que orientan el trabajo escolar:* Relacionadas con el estudiante, sus potencialidades y dificultades, con el trabajo docente, con la interacción maestro-alumno, con la construcción de institución por parte de los actores y con la visión del desempeño de los estudiantes, dadas las particularidades de los contextos en que se trabaja. Así mismo, forma en que se propone llevar a cabo esas concepciones a la práctica.

- *Prácticas de aula:* Orientadas a la diversidad, al manejo del grupos, a las formas de evaluar, al uso de materiales y apoyos educativos, a las metodologías de trabajo de acuerdo con las disciplinas, a la forma de cumplimiento de acuerdos mínimos.

- *Refuerzos y apoyos especiales:* Alude a las estrategias que permiten la retención de la población en la institución, su paso fluido por los grados, y prevención de problemáticas mayores. Aquí se incluye el trabajo especial con el contexto para articularlo e integrarlo más a la institución escolar. Estrategias y recursos pedagógicos y didácticos que utilizan las instituciones seleccionadas para retener a sus estudiantes y convocarlos con interés en torno al conocimiento.

3.5 CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL

Esta categoría contempló las orientaciones de la institución hacia las políticas educativas, el cambio, la calidad, la equidad y el mejoramiento escolar. Desde la

perspectiva de sus actores cómo se vincula la institución a estas demandas del medio, cómo las entiende, incorpora y trabaja. En esta *construcción institucional* tiene cabida el sentido asignado a esas demandas. Así:

- *Relación de la institución con la política educativa:* Intentó develar cómo actúa la institución frente a la política, cómo la concibe y entiende, de qué forma la integra a su práctica cotidiana y qué le implica cada nueva norma o reglamentación.

- *Relación de la institución con el mejoramiento y el cambio escolar:* Se propuso explorar las maneras como la institución educativa asume el proceso de mejoramiento (el que le demanda la SED) y el que ella se propone y la importancia que adquiere el contexto en él.

- *Relación de la institución con la calidad.* A través de esta categoría se pretendía reconocer la idea de calidad con que trabaja cada una de las instituciones educativas de los casos construidos para el estudio y cómo se relaciona esa idea de calidad con el contexto.

- *Relación de la institución educativa con la equidad:* Indagó acerca de la manera como los actores vinculan su trabajo escolar y cotidiano a las demandas del medio, cómo las entiende, cómo las incorpora y cómo las trabaja. Ese medio está representado en términos de los actores y sus concepciones y de las ideas sobre la situación económica y social de los habitantes del contexto en que se encuentra cada institución escolar.

Tabla 33. Esquema de categorías de análisis

Categoría teórica	Categorías o unidades de análisis	Categoría metodológica	Descripción
Esquema ad educ ativa	Sensibilidad al contexto	Formas en que la institución educativa conoce el contexto y sus estudiantes	- Estrategias de conocimiento de los estudiantes - Estrategias de conocimiento del medio social, comunitario y familiar
		Uso que la institución educativa hace de la información del contexto	- Concepción sobre la evaluación de competencias básicas y sobre su utilidad para conocer al estudiante - Formas de uso de los resultados - Integración de los resultados a las concepciones sobre los estudiantes que tienen los actores
	Generación de equidad	Expectativas sobre el estudiante	- Concepción de estudiante y de su desempeño - Concepción de sus potencialidades y dificultades - Concepción sobre la capacidad formadora de los estudiantes
		Integración de las características del medio	- Ambiente de seguridad, de convivencia, de afecto, de orden y de interacción que ofrece la institución frente a las condiciones que en el mismo sentido prevalecen en el contexto - Estrategias que genera la institución para actuar sobre el contexto

Cate-	Categorías o	Categoría metodológica	Descripción
-------	--------------	------------------------	-------------

goría teórica	unidades de análisis		
		Formas de trabajo sobre valores institucionales y del medio	<ul style="list-style-type: none"> - Valores institucionales - Valores predominantes en el medio - Articulación de los valores
		Condiciones institucionales de trabajo	<ul style="list-style-type: none"> - Características físicas y de recursos de las instituciones - Definiciones y acuerdos básicos: planes, programas, proyectos. - Orientaciones académicas para realizar y mejorar las prácticas pedagógicas - Tiempos y horarios de trabajo - Profesionalidad de los docentes
Equidad educativa	Adquisición de experiencia	Aprendizajes en concepciones que orientan el trabajo escolar en los contextos en que se encuentran las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de estudiante, de sus potencialidades y dificultades - Concepción del trabajo docente - Concepción de interacciones entre actores - Concepción de la forma de construir la institución por parte de los actores - Visión del desempeño de los estudiantes - Forma en que se propone llevar a cabo las concepciones a la práctica
		Prácticas significativas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación de acuerdo a estudiantes - Manejo de grupos - Formas de evaluar - Uso de materiales y apoyos educativo - Metodologías de trabajo docente de acuerdo con las disciplinas - Forma de cumplimiento de acuerdos mínimos
		Refuerzos y apoyos especiales	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y recursos para retener estudiantes - Estrategias y recursos para convocar el interés de los estudiantes en torno al conocimiento - Identificación y atención de casos problemas - Formas de retención de la población en la institución, paso fluido por los grados, y prevención de problemáticas mayores - Trabajo especial con el contexto para articularlo e integrarlo más a la institución escolar
Equidad educativa	Construcción institucional	Relación de la institución con la política educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución (actores) sobre la política - Forma en que la integra a su proyecto educativo - Modificaciones que introduce la política en la práctica cotidiana
		Relación de la institución con el cambio escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución (actores) hacia la construcción del mejoramiento - Importancia otorgada al contexto en el proceso de planear y desarrollar el proceso de mejoramiento - Ruta de cambio de la institución educativa tiene cabida el sentido asignado a esas demandas.
		Relación de la institución con la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución sobre el significado y sentido de la calidad educativa - Articulación de la idea de calidad con la mirada del contexto
		Relación de la institución con la equidad	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo vinculan los actores su trabajo a las demandas del medio: padres de familia, comunidad, situación social y económica, en general.

Fuente : Elaborado por la investigadora

4. INSTRUMENTOS Y FUENTES DE INDAGACIÓN

Como se muestra en la Tabla 34, las categorías metodológicas, derivadas de las teóricas, requirieron dotarse de sentido a partir de los instrumentos de recolección de información y de selección de las fuentes de información.

Las categorías teóricas (operacionalizadas en categorías metodológicas) guiaron la mirada investigativa, de tal forma que ella se plasmó en los instrumentos de recolección de información elaborados o en las guías mismas de recolección de información.

Con los instrumentos se capturaron las lecturas de primer orden¹¹⁵, hechas por el actor escolar, en contextos de interacción y conversación investigador-investigado o de mirada externa. Las técnicas se dirigieron a docentes, directivos docentes y estudiantes. Adicionalmente se consideró importante la lectura de primer orden del investigador sobre la institución a través de la lectura de documentos relacionados con el tema. Se consideró que los instrumentos que mejor contribuían a la construcción del objeto y a la respuesta a las preguntas formuladas eran los siguientes:

4.1. Fichas de lectura documental y de consignación de la información. Para recuperar la información contenida en la documentación pertinente para trabajar la política educativa y sus orientaciones, los proyectos, programas y actividades institucionales, los datos que puedan aportar las instituciones.

4.2. Entrevistas no estructuradas. Se propusieron con una guía elaborada a partir de las categorías, para profundizar con algunos actores aspectos claves del proyecto, ya sea previstos de antemano o que emerjan de la indagación misma con otras estrategias. Se aplicaron a docentes y directivos docentes.

4.3. Observación no sistemática. Se planteó porque se tornaba necesario acudir a la mirada del contexto de las instituciones educativas en términos de recursos y de condiciones físicas y materiales en que existen. Para la institución educativa en general

4.4. Grupos focales, para reconocer diferentes perspectivas de los actores que participen en ellos en torno a temáticas que les son comunes. Se aplicaron a docentes, directivos docentes y estudiantes.

¹¹⁵ Por lectura de primer orden se entiende la que permite una relación directa con la fuente de información para construir "el dato" que será objeto de la lectura teórica o de segundo orden.

Tabla 34. Categorías metodológicas, instrumentos y fuentes de información

Categoría metodológica	Descripción	Instrumentos	Fuentes
Formas en que la institución educativa conoce el contexto y sus estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de conocimiento de los estudiantes - Estrategias de conocimiento del medio social, comunitario y familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Grupo focal - Ficha documental - Ficha documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes, directivos - Docentes - Formatos, evaluaciones y diagnósticos - PEI, programas SED - Documentos de definición de la institución
Uso que la institución educativa hace de la información del contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción sobre la evaluación de competencias básicas y sobre su utilidad para conocer al estudiante - Formas de uso de los resultados - Integración de los resultados a las concepciones sobre los estudiantes que tienen los actores 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes
Expectativas sobre el estudiante	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de estudiante y de su desempeño - Concepción de sus potencialidades y dificultades - Concepción sobre la capacidad formadora de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Grupo focal - Ficha documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Directivos y docentes - Docentes - Estudiantes - Documentos del colegio
Formas en que la institución educativa integra las características del medio	<ul style="list-style-type: none"> - Ambiente de seguridad, de convivencia, de afecto, de orden y de interacción que ofrece la institución frente a las condiciones que en el mismo sentido prevalecen en el contexto - Estrategias que genera la institución para actuar sobre el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Grupo focal - Entrevista - Ficha documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes, directivos - Docentes - Docentes, directivos - PEI, proyectos

Categoría metodológica	Descripción	Instrumentos	Fuentes
Trabajo de la institución sobre los valores institucionales	<ul style="list-style-type: none"> - Valores institucionales - Valores predominantes en el medio - Articulación de los valores 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes, directivos - Docentes - Niños y jóvenes
Condiciones institucionales de trabajo de acuerdo con el contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Características físicas y de recursos de las instituciones - Definiciones y acuerdos básicos: planes, programas, proyectos. - Orientaciones académicas para realizar y mejorar las prácticas pedagógicas - Tiempos y horarios de trabajo - Profesionalidad de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de observación - Entrevista - Grupos focales - Ficha documental - Ficha documental - Entrevista - Grupo focal - Ficha documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Institución en general - Docentes y directivos - Docentes - PEI - Documentación académica - PEI, programaciones - Docentes y directivos - Docentes - Información docente
Aprendizajes en concepciones que orientan el trabajo escolar en los contextos en que se encuentran las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de estudiante, de sus potencialidades y dificultades - Concepción del trabajo docente - Concepción de interacciones entre actores - Concepción de la forma de construir la institución por parte de los actores - Visión del desempeño de los estudiantes - Forma en que se propone llevar a cabo las concepciones a la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista - Grupo focal 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes y directivos - Docentes - Niños y jóvenes

Categoría metodológica	Descripción	Instrumentos	Fuentes
Prácticas de aula significativas	<ul style="list-style-type: none"> - Diversificación de acuerdo a estudiantes - Manejo de grupos - Formas de evaluar - Uso de materiales y apoyos educativo - Metodologías de trabajo docente de acuerdo con las disciplinas - Forma de cumplimiento de acuerdos mínimos 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo focal - Entrevistas - De ser posible talleres de recuperación de prácticas 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes - Docentes - Docentes
Refuerzos y apoyos especiales	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias y recursos para retener estudiantes - Estrategias y recursos para convocar el interés de los estudiantes en torno al conocimiento - Identificación y atención de casos problemas - Formas de retención de la población en la institución, paso fluido por los grados, y prevención de problemáticas mayores - Trabajo especial con el contexto para articularlo e integrarlo más a la institución escolar 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha documental - Entrevistas - Grupo focal - Ficha documental - Ficha documental - Ficha documental 	<ul style="list-style-type: none"> - Documentos evaluación y recuperación - Docentes - Niños y jóvenes y padres de familia - Documentos programas de apoyo y atención - Documentos programas de apoyo y atención - Documentos programas de apoyo y atención
Relación de la institución con la política educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución (actores) sobre la política - Forma en que la integra a su proyecto educativo - Modificaciones que introduce la política en la práctica cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes, directivos

Categoría metodológica	Descripción	Instrumentos	Fuentes
Relación de la institución con el cambio escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución (actores) hacia la construcción del mejoramiento - Importancia otorgada al contexto en el proceso de planear y desarrollar el proceso de mejoramiento - Ruta de cambio de la institución educativa tiene cabida el sentido asignado a esas demandas. 	- Entrevista	- Docentes, directivos
Relación de la institución con la calidad	<ul style="list-style-type: none"> - Concepción de la institución sobre el significado y sentido de la calidad educativa - Articulación de la idea de calidad con la mirada del contexto 	- Entrevista	- Docentes, directivos
Relación de la institución con la equidad	<ul style="list-style-type: none"> - Cómo vinculan los actores su trabajo a las demandas del medio: padres de familia, comunidad, situación social y económica, en general. 	- Entrevista	- Docentes, directivos

Fuente : Elaborado por la investigadora para el estudio

Después de contactar las instituciones educativas, a través de sus rectores, se desarrollaron entrevistas no estructuradas con los mismos, para obtener una visión general de la institución, su contexto, el proyecto educativo que desarrollan y las problemáticas más álgidas con su población y que afecta lo que la institución intenta agenciar. Esta entrevista permitió detectar puntos clave de indagación así como actores con los cuales establecer contactos.

Se llevó a cabo una revisión documental sobre los archivos de la institución: proyecto educativo y actas de reuniones y consejos para determinar allí la caracterización de la población de la institución y la manera como intentan responder a ella con el enfoque, las estrategias, los planes, programas y proyectos y las estrategias de trabajo. En este archivo pudo encontrarse, en alguna ocasiones, documentación relacionada con los resultados obtenidos por la institución en las pruebas de competencias básicas y algunas reflexiones y planes orientados a superarlos.

GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL

- Énfasis del PEI
- Proyectos que desarrolla la institución
- Estrategias de articulación de los proyectos
- Existencia de manual de convivencia
- Principales aspectos del manual
- Temas que sobresalen de la lectura
- Observaciones

Con el fin de capturar las lecturas de primer orden hechas por los actores escolares (docentes y grupos de estudiantes por grupos de cursos) se organizaron grupos de focales que permitieron sostener una conversación investigadora - investigados a propósito de la manera como orientan y reciben la formación educativa a través de las distintas prácticas y espacios en que se desarrolla el currículo en la institución. Las siguientes fueron las preguntas que sirvieron de guía a los grupos focales.

- Grupo focal a maestros: El número de grupos focales y de maestros hechos en cada institución educativa con las guías que se presentan a continuación fueron: en el caso CSD se realizaron 2 grupos focales, uno de 6 maestros y el otro de 4; en el caso CEC se realizaron tres grupos focales: uno de 8 maestros, otro de 5 y el último de 6; en el caso CCL se llevaron a cabo dos grupos focales, uno de 4 maestros y el segundo de 8; en el caso CNE se realizaron dos grupos focales, el primero de 10 docentes y el segundo de 6; y finalmente en el caso CNI se hizo un grupo focal de 12 maestros.

GRUPO FOCAL 1:

Cuáles son los problemas propios del contexto?
Cómo llegan los niños y como enfrentan los problemas o deficiencias de aprendizaje con estrategias pedagógicas?
Pueden comparar sus experiencias aquí con otras que hayan tenido en colegios de otros contextos?
Cómo integran a los padres al PEI? Tiene sentido de pertenencia a la institución?
Hay ausentismo? Cómo se maneja?
Qué les ha exigido la institución, dada la población, en cuanto a estrategias pedagógicas?
Tienen espacios para trabajo en grupo, para compartir prácticas, evaluarlas o apoyar a sus pares?
Cómo hacen para articular el PEI a la práctica, los modelos pedagógicos y/o teorías a la práctica?
Cómo asumen ustedes la evaluación?

La formación académica formal que ustedes han recibido en qué se ha quedado corta frente a la realidad del colegio?

Qué consideran que aporta el colegio a la equidad?

Escriben ustedes acerca de la práctica?

GRUPO FOCAL 2:

Cómo trabajan pedagógicamente, cómo crean estrategias para conocer al niño, para darle conocimiento, para reconocer qué ha aprendido, para reconocer en qué estado se encuentra frente a los otros, para solucionar las dificultades.

Cómo en el aula de clase, dado el PEI, generan estrategias conducentes a los objetivos y propósitos del PEI y teniendo en cuenta el contexto que el niño representa.

Cómo funciona el currículo problémico en el aula, cómo se hace visible en el aula? Cómo hacen para reconocer en los niños que son o tienen con capacidad cognitiva distinta, con diferentes niveles socio afectivos; cómo hacen para trabajar esas diferencias y para reconocerlos uno a uno y enseñarles de manera que sea pertinente para cada uno de ellos?

Cómo hacen ustedes para entusiasmar a los niños con el conocimiento en un contexto donde no hay una cultura del conocimiento, donde los padres no leen?

Creen ustedes que lo que están haciendo en el aula, es algo innovador?

GRUPO FOCAL 3:

Cómo se construye académicamente y pedagógicamente la equidad, teniendo en cuenta que el contexto pone más del 60% en los logros de los estudiantes y 40%, la institución. Qué están haciendo para revertir estos resultados? Y no solamente en términos de cobertura sino de calidad, entendida en términos de mercado, capaz de competir con egresados de muchas otras instituciones de Bogotá?

Qué se genera en el aula de clase para nivelar a los niños, para elevar el nivel de comprensión?

Cuál ha sido la mayor exigencia o demanda para resolver los retos que plantea trabajar con estas poblaciones?

- Grupo focal a estudiantes: Los grupos focales llevados a cabo en cada uno de los casos y la cantidad de participantes fueron, para el caso CSD dos grupos focales, uno de 14 estudiantes de básica primaria y el otro de 12 estudiantes de básica secundaria y media; para el caso CEC se hicieron cuatro grupos focales: uno con 15 estudiantes de 1º y 2º, el segundo con 12 estudiantes de 3º, 4º y 5º, un tercer grupo con 10 estudiantes de 6º, 7º, 8º y 9º y el último con 6 estudiantes de 10º y 11º; en el caso CCL se realizaron dos grupos focales, uno al consejo estudiantil de estudiantes de primaria (5 estudiantes) y otro a 10 estudiantes de básica secundaria y media; para el caso CNE se hicieron dos grupos focales iguales a los del caso anterior con la diferencia que asistieron 12 estudiantes al

grupo de básica secundaria y media; por último para el caso CNI se desarrollaron dos grupos focales, uno a 8 estudiantes de 3º, 4º y 5º de primaria y el segundo a 15 estudiantes de secundaria y media.

GRUPO FOCAL 1 (jóvenes de 10º y 11º)

- ¿Cómo se sienten en el colegio?
- ¿Qué significa el colegio para ustedes y para la comunidad?
- ¿Les gusta estudiar en este colegio? Por qué?
- ¿Cuando salgan, qué van a poder hacer?
- ¿Qué le quisieran cambiar al colegio?
- ¿Les gustan las estrategias o formas de enseñar del maestro?
- ¿Dentro de cuatro años, cómo se ven ustedes?

GRUPO FOCAL 2 (jóvenes de 8º y 9º)

- ¿Están felices en este colegio?
- ¿Qué les aporta? ¿Qué les gusta?
- ¿Qué tiene diferente este colegio de los otros colegios a los que ustedes han asistido?
- ¿Les gusta la metodología del maestro, de tipo lúdico? Aprenden más así?
- ¿Cómo es una clase de matemáticas? ¿Cómo aprendiste raíz cuadrada? De qué forma?
- ¿El colegio le ha aportado algo a la comunidad?
- ¿Cuáles son los principales problemas del país? Cómo está haciendo el colegio para contrarrestarlos?
- ¿El colegio te brinda opciones para entrar al campo laboral?
- ¿Tienen amigos en el barrio? Les cuentan sobre lo que hacen aquí? Creen que les gustaría entrar aquí?
- ¿Cómo solucionan los conflictos dentro del colegio?
- ¿Cuál es la materia que más les gusta?
- ¿Les gusta leer?
- ¿Qué leen? Cómo eligen qué leer?
- ¿Qué libros han leído?
- ¿Qué quisieras estudiar, o hacer, o ser cuando termines el colegio?
- ¿Alguno de ustedes piensa en casarse, tener hijos?

GRUPO FOCAL 3 (niños de 6º y 7º)

- ¿Les gusta estar en este colegio? Por qué?
- ¿Si ustedes pudieran cambiarle algo al colegio, qué le cambiarían?
- ¿Les gusta como el maestro dicta la clase? Cómo es una clase de un maestro, cualquiera?
- ¿Les da miedo cuando les hacen alguna evaluación?

¿Sus padres están contentos de que ustedes estudien acá?
¿Les dejan tarea para la casa? Quién les ayuda en la casa con las tareas?
¿Qué opinan sus amigos del colegio, los que no estudian aquí?
¿Tienen que ayudar en las labores de la casa? Cómo es un día normal?
¿Qué quisieran ser cuando más grandes?
¿Han perdido algún año, en otro colegio?
¿A los que les va mal, por qué creen que les va mal?
¿Si les tocara irse a otro colegio, sufrirían?
¿Les gusta venir a estudiar?

GRUPO FOCAL 4 (niños de 3º, 4º y 5º)

¿Quién me quiere contar qué le gusta del colegio?
¿Les gusta hacer tareas? Qué les gusta más, ver TV o hacer tareas.
¿A quién le gusta leer? Dí el nombre de algo que hayas leído y te haya gustado.
¿En el colegio tienen espacio para leer?
¿Un programa de TV que les guste ver.
¿Cuál es la misión del colegio?
¿Cuál es la visión del colegio?
¿Cuáles son los valores institucionales?

GRUPO FOCAL 5 (niños de 1º y 2º)

¿A qué curso pertenecen?
¿Qué clase les gusta? ¿Qué clase no les gusta?
¿Qué es lo que más les gusta del colegio?
¿Les gustan los profesores que tienen en el colegio?
¿Por qué vienes al colegio?
¿Qué quieres ser cuando grande?
¿Te gusta venir al colegio? Por qué? ¿Te gusta venir a estudiar?
¿Les has contado a tus compañeros del barrio lo que haces en el colegio? ¿Crees que les gustaría estudiar aquí?

- Entrevistas a docentes de cada área orientadas por la siguiente guía: Estas entrevistas se aplicaron a 4 docentes de cada institución educativa, con excepción del caso CCL en el que se realizaron dos de ellas (al profesor de sociales y al de ciencias).

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR DE MATEMÁTICAS

¿Cómo desarrollas pensamiento matemático?
¿Cuáles son las competencias básicas en matemáticas?
¿Llegan los niños con prevenciones acerca de las matemáticas?

¿Cómo ayudan a los niños con problemas o que presentan un deficiente aprendizaje o bajo rendimiento?
¿Los estándares, limitan? Se puede salir de ellos?
¿Los niños de aquí pueden tener los mismos estándares que los niños de otro estrato?
¿Cómo les va a los niños en matemáticas con respecto a las otras áreas?
¿Tiene estrategias en clase para que los niños que más saben ayuden a los que no?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR DE SOCIALES

¿El pensamiento social del niño, existe? ¿De qué manera? ¿Es restringido?
¿Tiene posibilidades de apertura?
¿Cómo haces tú para ir más allá del mundo local, dado que en sociales se requieren miles de comprensiones?
¿El área de sociales es importante en términos de concepción del mundo, concepción de sociedad, etc. Cree usted que aquí hay una gran responsabilidad con los estudiantes?
¿Hay muchachos que hacen parte de pandillas?
¿Cuáles son las principales competencias del área según tu criterio? Las desarrolla el colegio?
¿Hacen ustedes exámenes de competencias diferentes a las del Distrito de juicio moral y convivencia ciudadana?
¿Qué tienen en cuenta en las pruebas?
¿Habías trabajado en un colegio oficial? (SI) qué le ves diferente a este colegio?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR DE ESPAÑOL

¿Cómo es el trabajo con los niños?
¿Cuáles son las estrategias que usa?
¿El contexto, influye en el lenguaje y en la visión del mundo de los niños, cómo maneja esto el colegio?
¿En qué momento están aprendiendo a leer?
¿Cómo soluciona usted el desnivel en que llegan los niños en el proceso lector?
¿Cómo ve usted la biblioteca, cómo la usan?
¿Usa el trabajo en grupo? En qué forma?
¿Se integran los padres al proceso de los niños?
¿Cómo les fue en las pruebas de competencias?

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL PROFESOR DE CIENCIAS NATURALES

¿Qué tipo de estrategias pedagógicas usa para la formación del pensamiento científico, el conocimiento del mundo y la naturaleza, la integración del ser humano al medio?

¿Tienen laboratorios?
¿Cómo les fue en las pruebas de competencias?
¿El estudiante está familiarizado con las pruebas?
¿A nivel de aprendizaje o de conocimiento qué es lo más difícil que le ha tocado enfrentar?

- Entrevistas a directivos de los casos: En cada institución se entrevistó al rector o rectora con base en la siguiente guía:

GUÍA DE ENTREVISTA PARA EL DIRECTIVO DE LA INSTITUCIÓN

¿Cuál es el énfasis del proyecto institucional?
¿Cuál es la relación de la institución con el gobierno distrital?
¿Qué papel cumple en la institución la evaluación de competencias, los estándares y los lineamientos del MEN? ¿Cómo les va a los estudiantes?
¿Cómo atienden la población más vulnerable?
¿Por qué cree que los estudiantes se sienten bien o no en la institución?
¿Considera que la educación le ayuda a los estudiantes a salir de su difícil situación?

- Dibujos elaborados por los niños y explicaciones dadas por ellos: los niños de 1º y 2º de básica primaria del caso CEC elaboraron dibujos sobre su colegio.

- Diario de campo con observaciones de la investigadora para cada caso.

De esta manera se abordaron diferentes espacios y actores y ello permitió procesos de triangulación relacionados con los eventos reportados.

5. PROCESAMIENTO Y LECTURA DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

El estudio se propuso un punto de partida basado en las categorías descritas en este capítulo, pero también una apertura a las instituciones estudiadas que posibilitara la emergencia de categorías, a partir de la información recolectada, mediante procesos de lectura y relectura de los registros y de la elaboración conceptual a partir de lo que ellos reportaron. La información recolectada quedó registrada en textos que fueron procesados.

La revisión inicial del corpus de información permitió la primera ordenación en una matriz (ver Tabla 34) en la que se destacaron las categorías que estaban operando en la investigación, de acuerdo con las preguntas claves que se espera responder:

¿Cómo se construye la equidad? (Cuál es la relación de la institución con la equidad?)
 ¿Cómo ingresa la política educativa a las instituciones? (¿Cuál es la relación de la institución con la política educativa?)
 ¿Cómo participan los actores en el cambio escolar?
 ¿Cuál es la relación de la institución con la calidad?

Así, el primer momento de análisis ordenó la información recabada con niños y profesores y las notas de campo tomadas a partir de las siguientes categorías:

Tabla 35. Matriz ordenadora de la información

Categorías	Categorías de segundo nivel
¿Qué se entiende?	Sentido de los procesos educativos
	Tensión orden-conflicto
	Finalidad del cambio
¿Desde qué lugares se construye y apropia?	Necesidad del cambio
	Diferencias socioculturales de los contextos
	Proyecto Educativo Institucional
	Evaluación
	Condiciones institucionales de trabajo
	Concepciones que orientan el trabajo escolar
¿Cómo se construye?	Interpretación del contexto
	Integración del contexto en prácticas pedagógicas y de gestión
	Atención del contexto
	Evaluación de la calidad de los aprendizajes
	Uso de resultados de evaluación
	Prácticas de aula
	Refuerzos y apoyos especiales
	Modelos pedagógicos y didácticos
	Investigación pedagógica
	Innovaciones
	Valores institucionales
¿Con quienes se construye?	Participación de los estudiantes
	Participación de la comunidad
	Participación de los docentes
	Participación de los directivos docentes

Fuente: elaborado por la investigadora

Con esta estructura de categorías se procesó la información con ayuda del software answer para proceder, así, al análisis de contenido y a poner en interacción las categorías previas con las categorías emergentes. La matriz elaborada permitió, a su vez, triangular la información. El primer informe que arroja el programa contiene segmentos de texto (ID), como puede verse en el recuadro siguiente, de acuerdo con las categorías planteadas. El proceso organizó una primera interpretación en dos formas. En primer lugar, una interpretación que se desprende de la forma en que operaron las categorías en relación con el corpus

de información recabado. En segundo lugar, una interpretación que se desprendió de los cruces entre las categorías y el contenido del discurso de los actores. A continuación se exponen estas dos posibilidades de interpretación.

2. DESDE DONDE SE CONSTRUYE

Desdedondeseconstruy:ConcepcionesQueOrien

Text Segment ID:45

Number of Codes applied:1

Number of Sources applied:1

Sources:*MariMPP

Coder/Analyst:Marina

File:C:\Documents and Settings\Juan Carlos\Mis documentos\Juan Carlos\Trabajo\Cinde\Doctorado\Corpus\A4.rtf

Segment Text:

En cuanto a lo pedagógico, se encontró que se debe replantear el plan de estudios bajo un modelo pedagógico basado en planes de aula con proyectos de aula. Para ello, el colegio está trabajando la enseñanza para la comprensión y las megatendencias como una forma constructivista y sociocrítica de producción de conocimiento. Además pretende atacar el bajo nivel que obtuvo en las pruebas SABER, sobre todo en lectura; es decir, se construye un plan de estudios basado en competencias, de corte constructivista. Es de anotar que los niños en convenio vienen con otras formas de actuar, poca motivación, sentido de pertenencia y dificultades.

enseñanza para la comprensión, constructivismo y crítica (desde un marco pedagógico)

Desdedondeseconstruy:ConcepcionesQueOrien

Text Segment ID:48

Number of Codes applied:1

Number of Sources applied:1

Sources:*MariMPP

Coder/Analyst:Marina

File:C:\Documents and Settings\Juan Carlos\Mis documentos\Juan Carlos\Trabajo\Cinde\Doctorado\Corpus\A4.rtf

Segment Text:

En el plano afectivo se trabaja la disciplina con amor en el aula. En el plano intelectual, se basan en la teoría de Gardner, de enseñanza para la comprensión.

5.1 LAS CATEGORÍAS PROPUESTAS Y EL DISCURSO CODIFICADO

Las categorías propuestas a partir de la primera ordenación se encuentran en la Tabla 36, a continuación.

Tabla 36. Matriz síntesis de las categorías de lectura de la información, según tipo de categoría

Comprendivas	Ordenadoras	Estructurales				
		Política educativa	Equidad	Cambio institucional	Calidad educativa	
¿Qué entiende?	se	Sentido de los procesos educativos				
		Tensión orden-conflicto				
		Finalidad del cambio				
¿Desde qué lugares construye y apropia?	qué se y	Necesidad del cambio				
		Diferencias socioculturales de los contextos				
		Proyecto Educativo Institucional				
		Evaluación				
		Condiciones institucionales de trabajo				
		Concepciones que orientan el trabajo escolar				
¿Cómo construye?	se	Interpretación del contexto				
		Integración del contexto en prácticas pedagógicas y de gestión				
		Atención del contexto				
		Evaluación de la calidad de los aprendizajes				
		Uso de resultados de evaluación				
		Prácticas de aula				
		Refuerzos y apoyos especiales				
		Modelos pedagógicos y didácticos				
		Investigación pedagógica				
		Innovaciones				
	Valores institucionales					
¿Con quienes se construye?		Participación de los estudiantes				
		Participación de la comunidad				
		Participación de los docentes				
		Participación de los directivos docentes				

Fuente: Elaborado por la investigadora con base en el procesamiento de información.

Se pueden derivar las siguientes interpretaciones del funcionamiento de las categorías propuestas en relación con el corpus de información:

La recolección de la información se realizó desde una perspectiva que apuntaba a desentrañar las prácticas escolares y los imaginarios de los actores para encontrar allí los elementos de política presentes en las culturas escolares. En este sentido, al realizar la codificación se pudo apreciar que operaron menos las categorías referidas a la manera en qué se entiende el cambio dirigido hacia la equidad, y operaron más las categorías referidas a los lugares desde los cuales se construye el cambio; las formas de participación de los actores en el cambio y las formas en las que se construye el cambio. Esto puede sugerir que las categorías relacionadas con la comprensión del cambio, entren a operar en el segundo momento de la codificación, desde una lectura más interpretativa que ordenadora.

La categoría *Qué se entiende* implicó el uso de un 2% del total de códigos asignados. Las categorías de segundo nivel se distribuyeron así:

Tabla 37. Porcentaje de códigos asignados a la categoría *qué se entiende por cambio*

Categorías	Porcentaje
Sentido de los procesos	57.14
Finalidad del cambio	42.88

Al interior de la categoría *Desde dónde se construye el cambio* operaron las categorías: i) necesidad del cambio; ii) diferencias socioculturales de los contextos; iii) Proyecto Educativo Institucional; iv) evaluación; v) condiciones institucionales de trabajo; vi) concepciones que orientan el trabajo escolar. La categoría *Desde dónde se construye el cambio* corresponde a un 23,5 % de la totalidad de códigos aplicados. En el uso de las categorías de nivel dos al interior de esta categoría se aglutinaron los siguientes porcentajes:

Tabla 38. Porcentaje de códigos asignados a la categoría *desde dónde se construye el cambio*

Categorías	Porcentaje
Condiciones institucionales	33.33
Concepciones que orientan el trabajo escolar	27.78
Diferencias socioeconómicas de los contextos	20
PEI	7.78
Evaluación	6.67
Necesidad del cambio	2.22
Desde donde se construye	2.22

Al interior de la categoría *Con quienes se construye el cambio* operaron las siguientes categorías: i) participación de la comunidad; ii) participación de los estudiantes; iii) participación de los profesores; iv) participación de los directivos docentes. A esta categoría correspondió el 11% de los códigos aplicados. Las

categorías de segundo nivel se distribuyeron de acuerdo a los siguientes porcentajes:

Tabla 39. Porcentaje de códigos asignados a la categoría *con quiénes se construye el cambio*

Categorías	Porcentaje
Participación de los profesores	45
Participación de la comunidad	26
Participación de los directivos docentes	21
Participación de los estudiantes	7

En relación con la categoría *Cómo se construye* se incluyeron las siguientes categorías de segundo nivel: i) atención al contexto; ii) currículo; iii) evaluación de la calidad de los aprendizajes; iv) innovaciones; v) integración del contexto; vi) interpretación del contexto; vii) investigación pedagógica; viii) modelos pedagógicos y didácticos; ix) prácticas de aula; x) refuerzos y apoyos especiales; xi) uso de resultados de evaluación. La distribución porcentual de los códigos en el corpus de información fue la siguiente:

Tabla 40. Porcentaje de códigos asignados a las categorías de segundo nivel relacionadas con: *con quiénes se construye el cambio*

Categorías	Porcentaje
Atención al contexto	28
Prácticas de aula	22
Refuerzos y apoyos especiales	15
Evaluación de la calidad de los aprendizajes	7
Innovaciones	7
Currículo	6
Modelos pedagógicos y didácticos	5
Interpretación del contexto	4
Integración del contexto	4
Investigación pedagógica	82
Uso de resultados de evaluación	82

A continuación aparece la recurrencia de los códigos de acuerdo con las fuentes consultadas:

Tabla 41. Recurrencia de códigos de acuerdo con fuentes consultadas

Source	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/
*ConseioFGL	3	0	0	0	0	0	0	0
*ConseioMA	6	0	0	0	0	1	0	0
*ConseioSIO	7	0	0	2	0	0	0	0
*MaestrosCE	23	6	9	7	6	3	1	4
*MaestrosFG	1	0	0	2	1	1	0	1
*MaestrosMP	4	1	1	0	0	2	0	0
*MaestrosSI	1	3	1	0	0	0	0	1
*MariCEC	2	0	4	0	1	0	1	1
*MariFGL	0	0	0	0	0	0	0	0
*MariMAC	0	0	1	0	0	0	0	1
*MariMPP	1	0	0	1	0	0	0	1
*MariSIOT	1	3	2	2	1	2	0	3
*NiñosCEC	16	1	0	2	0	0	0	0
*NiñosMAC	0	0	0	0	0	0	0	0
*NiñosMPP	3	0	0	1	0	1	0	0
Source	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Cómos econstruye/	Conqui enesse constru	Conqui enesse constru	Conqui enesse constru	Conqui enesse constru
*ConseioFGL	10	1	0	0	0	0	2	0
*ConseioMA	6	1	0	0	0	0	0	2
*ConseioSIO	7	3	0	0	0	0	0	0
*MaestrosCE	6	10	1	0	3	0	10	0
*MaestrosFG	0	0	0	0	0	0	1	0
*MaestrosMP	3	0	0	0	0	2	2	0
*MaestrosSI	3	0	0	0	1	0	0	0
*MariCEC	4	9	0	1	2	0	0	1
*MariFGL	0	0	0	0	1	1	1	1
*MariMAC	0	0	0	0	0	0	1	2
*MariMPP	1	0	1	0	1	0	1	2
*MariSIOT	1	4	0	0	2	0	1	0
*NiñosCEC	7	8	0	0	1	0	0	1
*NiñosMAC	0	0	0	0	0	0	0	0
*NiñosMPP	6	1	0	0	0	0	0	0
Source	Desded ondesse constru	Desded ondesse constru	*Desded ondesse econstr	Desded ondesse constru	Desded ondesse constru	Desded ondesse constru	Desded ondesse constru	Quésee ntiende/ Finalida
*ConseioFGL	0	7	0	3	0	0	0	0
*ConseioMA	0	1	0	0	1	0	0	0
*ConseioSIO	0	0	0	0	0	0	0	0
*MaestrosCE	3	2	0	9	1	1	3	2
*MaestrosFG	0	0	0	2	0	0	0	0
*MaestrosMP	1	4	0	1	0	0	0	0
*MaestrosSI	0	2	0	1	0	0	1	1
*MariCEC	4	0	0	0	1	0	0	0
*MariFGL	2	0	0	0	0	0	0	0
*MariMAC	3	2	1	0	1	0	1	0
*MariMPP	6	2	0	1	0	1	1	0
*MariSIOT	3	0	0	0	2	0	1	0
*NiñosCEC	3	1	0	1	0	0	0	0
*NiñosMAC	0	1	0	0	0	0	0	0
*NiñosMPP	0	8	1	0	0	0	0	0

Source	Qué se entiende/Cantidad
*ConseioFGL	0
*ConseioMA	0
*ConseioSIO	0
*MaestrosCE	1
*MaestrosFG	0
*MaestrosMP	0
*MaestrosSI	1
*MariCEC	0
*MariFGL	0
*MariMAC	0
*MariMPP	0
*MariSIOT	0
*NiñosCEC	2
*NiñosMAC	0
*NiñosMPP	0

5.2 LOS SIGNIFICADOS AL INTERIOR DE LAS CATEGORÍAS

A partir de este ordenamiento, se buscó que los distintos significados que aparecen en los discursos de los actores entrevistados, se leyeran desde cuatro perspectivas: a. Lo que los actores entienden por cambio; b. Los lugares desde los cuales se construye y apropia ese cambio; c. Las formas en que ese cambio se construye; d. Los actores que participan en la construcción del cambio. Así, el proceso de codificación de los discursos de los actores escolares permitió rastrear los significados que pueden estar operando al interior de las categorías propuestas (ver Tabla 42)

Tabla 42. Significados que están operando en la información en torno a las categorías propuestas

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descripción
Qué se entiende	Sentido de los procesos educativos escolares	La educación escolar como posibilidad de movilidad social para los contextos más marginados. Posibilidad de mediación de la violencia de los contextos Construcción de valores democráticos, la ubicación del niño en un espacio y tiempo social
	Finalidad del cambio escolar	Construcción de una cultura para la convivencia y transformación de las condiciones sociales y económicas desde el reconocimiento que pueden hacer de ellas los actores sociales. El cambio escolar relacionado con control social desde instancias de dominio político como el BM Generación de expectativas de mejor futuro y calidad de vida para los contextos más marginados

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descripción
Desde dónde se construye	Concepciones que orientan el cambio escolar	Formación de competencias: ciudadanas, laborales. Construcción de valores para la convivencia Formación de ciudadanía y de democracia. Desarrollo Humano: Buen trato y afecto, reconocimiento de los otros, mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa Mejoramiento institucional: pedagógico, administrativo, financiero. Desconocimiento de la normatividad y de las políticas educativas Expectativas de movilidad social entre los estudiantes
	Diferencias socioeconómicas de los contextos	Condiciones del contexto: Violencia y marginalidad Familias Ausencia de figuras parentales Falta de interés de los padres en los procesos educativos Maltrato intrafamiliar Desempleo y condiciones económicas difíciles Estudiantes Falta de competencias académicas
	Condiciones institucionales	Planeación: Planeación conjunta con comunidad y estudiantes Construcción de planes de mejoramiento Cobros extraescolares Recortes en presupuesto para sedes de primaria Infraestructura Laboratorios, bibliotecas, espacios Ausencia de materiales y de espacios Docentes Conflictos entre profesores Inestabilidad de la planta docente Sobrecupo en aulas y exceso de trabajo
	Evaluación	Uso de resultados de evaluación: bajo nivel en competencias Caracterización de instituciones Construcción y desarrollo de planes de recuperación Ausencia de criterios de evaluación compartidos Construcción de cultura de evaluación
	Necesidad del cambio	Transformación de condiciones de violencia del país Construcción del sujeto y de su capacidad de autodeterminación
	PEI	Socialización del PEI Reforma del PEI Proyectos transversales Definición de énfasis de trabajo pedagógico

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descripción
Cómo se construye	Atención al contexto	Movilidad social Seguimiento a egresados y orientación vocacional Construcción de proyectos productivos Construcción del sujeto Formación de autoconcepto Construcción de redes afectivas y de buen trato Comunicación con adultos Acompañamiento de niños por fuera de aula de clase Creación de vínculos con los padres de familia Aprendizajes Calidad de los aprendizajes Proyectos de desarrollo humano Solución de conflictos Condiciones básicas Nutrición Apoyo en salud
	Currículo	Definición de ejes integradores Interdisciplinariedad y aprendizaje significativo Organización del currículo Por proyectos Problémico: en torno a necesidades del niño y posibles soluciones Flexible
	Evaluación de la calidad de los aprendizajes	Implementación de estándares de calidad Mejoramiento de desempeño en pruebas Seguimiento a construcción de competencias básicas por parte de estudiantes Reconocimiento de necesidades académicas y personales de los estudiantes Construcción de líneas de base
	Innovaciones	Lúdica para la incorporación de normas Proyectos de logro de metas concretas Recreación con sentido pedagógico Planes lectores Proyectos que vinculan a los estudiantes con problemáticas locales Investigación Cartografía social Guías Inclusión de medios de comunicación
	Integración del contexto	Reconocimiento de las vivencias cotidianas de los estudiantes Reconocimiento de necesidades de aprendizaje de los estudiantes y formulación de proyectos
	Investigación pedagógica	Construcción de proyectos en ciencias Implementación de metodologías: diario de campo

Categoría de primer nivel	Categoría de segundo nivel	Descripción
	Modelos pedagógicos y didácticos	Construcción de ambientes de aprendizaje: humano, desarrollo humano Desarrollo de habilidades de pensamiento Trabajo por proyectos Trabajo cooperativo Guías de trabajo
	Refuerzos y apoyos especiales	Proyectos productivos Solución pacífica de los conflictos Deportes y recreación Prevención de desastres Procesos de comprensión de lectura y de construcción de capacidad de escritura Atención a la discapacidad y a los problemas de aprendizaje Monitorías y pasantías de estudiantes Sexualidad Drogadicción y pandillas Exámenes del ICFES Recuperación escolar
Con quienes se construye	Con estudiantes	Niño como autogestor de sus necesidades Participación en proyectos transversales Ausencia de conocimiento de los proyectos por parte de los estudiantes Falta de interlocución con profesores y directivos Falta de motivación para la participación
	Con comunidad	Vinculación de los padres de familia a programas de prevención de la drogadicción Construcción de soluciones de infraestructura para las comunidades Socialización del PEI Participación de padres y estudiantes en procesos de evaluación Consulta a padres de familia sobre necesidades de la comunidad
	Docentes y directivos docentes	Consulta a docentes Ausencia de espacios para la construcción de conocimiento pedagógico Jornadas pedagógicas Explicitación de formas de trabajo en el aula Avances de proyectos Innovaciones pedagógicas en el aula

Fuente: procesamiento de información de la investigadora.

Estos significados fueron claves para determinar el segundo momento de codificación y responder a las cuatro preguntas de la investigación: ¿Cómo se construye la equidad? o ¿Cuál es la relación de la institución con la equidad?); ¿Cómo ingresa la política educativa a las instituciones? o ¿Cuál es la relación de la institución con la política educativa? ¿Cómo participan los actores en el cambio escolar? ¿Cuál es la relación de la institución con la calidad? Así, en el segundo

momento se categorizó nuevamente la información en términos de las hipótesis que guiaban la escritura del texto. Para ello se identificaron categorías-hipótesis sobre la base del primer informe que arrojó el procesador de datos cualitativo, de manera que, reordenado el primer informe, pudo obtenerse como resultado posterior un informe con unidades de interpretación bien definidas que facilitaron la escritura.

5.3 LAS CATEGORÍAS EMERGENTES EN CADA COLEGIO

Cada uno de los colegios tuvo su lectura correspondiente para obtener de él sus especificidades. Así, para cada uno se diferenció la información aportada por cada actor, como puede verse, a manera de ejemplo en la Tabla 43.

Tabla 43. Categorías emergentes

	Finalidades de la Educación							Práctica social				Condicionantes			
	Construcción del sujeto	Formación de ciudadanía	Construcción del discurso pedagógico	Construcción del actor político	Transformación de condiciones sociales	Construcción del conocimiento	Construcción de Proyecto Pedagógico	Curriculares	Pedagógicas	Atención al contexto	Infraestructura	Condiciones institucionales de trabajo	Particularidades de los contextos	Valores institucionales	
Formas de enunciación de la política															
Formas de construcción de la política															
Actores en la política															
Logros de la política															

Fuente: Procesamiento de información por parte de la investigadora

6. INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOLECTADA

Los segmentos de texto ordenados y clasificados de acuerdo con las matrices expuestas se sometieron a análisis de contenido con ayuda de la elaboración de protocolos. Éstos permitían construir relaciones, hipótesis, nuevas búsquedas. Así cada caso fue mirado como unidad, separado de los demás y, al mismo tiempo, se llevó a cabo una comparación entre casos. La teoría convergía a este proceso con el fin de contrastar, argumentar o contraargumentar, complementar y apoyar. A manera de ejemplo se incluyen a continuación algunos protocolos:

PROTOCOLO 01

Ven el contexto

Atienden al contexto en la medida en que ven a los niños que provienen de allí con las problemáticas que ellos traen

Les responden de una manera afectiva, por otra, de una manera segmentada, en tanto que atienden problemáticas, no se construye un sujeto... se pierde la atención de la especificidad de la escuela en relación con el conocimiento para atender a la equidad. Con el conocimiento no es clara la formulación.

Un colegio en concesión es un colegio con toda la infraestructura, gestión de lo privado allí...

Un colegio privado, atiende a niños, se les paga el colegio por esos niños y debería tener una atención especial...

La apuesta de la política es que se tiene una situación crítica en relación con el contexto, la escuela no puede dejar de hacer algo, la escuela sólo puede decirse, cualquiera sea el contexto, tiene que proporcionarle a los niños, algo que compense las deficiencias de su contexto. Se mueve en términos de estrategias.

La misma política no tiene claro que tipo de ciudadano busca formar, en función de competencias...

Descarga del Estado en la Escuela. A la escuela le recae toda la responsabilidad del proceso educativo.

El maestro desaparece, se privilegia al niño y desaparece el discurso pedagógico. La práctica pedagógica del maestro se convierte en práctica instrumental y no política.

PROTOCOLO 02

¿Cómo ingresa la política educativa a las instituciones? (¿Cuál es la relación de la institución con la política educativa?)

Acríticamente, el discurso empieza a moverse en torno a competencias, planes de mejoramiento, elementos de organización, gestión escolar, no aparecen elementos nuevos, no hay innovación, no hay investigación, no hay una reflexión que permita mostrar desde qué lugar está hablándose en la escuela. Hay una pérdida del proyecto educativo institucional.

Se desdibuja el PEI en la respuesta que puede dar al contexto, se pierde el proyecto educativo institucional

La política no es un lugar de reflexión, no hay un lugar de enunciación del maestro respecto de la política

No es una política como estructuración de un sujeto participativo

Al mirar las diferencias entre instituciones, cada institución responde a especificidades...

Nivelación para la excelencia, competencias laborales, subsidios a la demanda, competencias básicas y ciudadanas, y colegios en concesión.

El de subsidios a la demanda es un programa de cobertura educativa. El de competencias laborales, era un proyecto piloto para poder enseñar a los niños esas competencias, y darle salidas en términos de habilidades laborales. El colegio en concesión que es una apuesta por contratar, por hacer convenios con la educación privada. El de nivelación, acompañar a las instituciones con mayores dificultades y armar equipos de las universidades y ONG's. El de competencias, un colegio normal, se mide en la evaluación por competencias.

Cómo piensan la nueva política centrada en los aprendizajes en los estudiantes, de estar pidiendo cuenta.

PROTOCOLO 03

¿Cómo participan los actores en el cambio escolar?

Los procesos formalizados e institucionalizados. Una institucionalización burocratizada.

Detenida en el tiempo. Dubet, se pregunta por la pertinencia actual del proyecto de escuela como proyecto de la modernidad. Es pertinente, es un proyecto que si permite la participación como forma de incidencia, desdibujamiento de la escuela, no construye actores políticos, sino que permite que entren en líneas definidas de participación

No es una propuesta de construcción de sociedad, sino de contención de los conflictos sociales, una institución que se construye históricamente. Los estudiantes no tienen voz, cómo le da el que no tiene voz, voz al otro.

Cómo se construye el sujeto en las prácticas pedagógicas, cómo apropia la participación, no simplemente que se lo invite a participar

Qué tanto las escuelas están movidas por su propio movimiento y dinámica a tener que cambiar, que tensiones hay,

PROTOCOLO 04

¿Cuál es la relación de la institución con la calidad?

La calidad vista como las posibilidades de un aporte de la escuela al bienestar de los individuos en términos de desarrollo y de mejores condiciones de vida: que el conocimiento se construya en la herramienta valiosa. El conocimiento como algo

constitutivo del sujeto, que le permite historizarse, es empoderarse en el mundo social.

La calidad que aparece es la calidad institucional que es la del mejoramiento, búsqueda de mejores resultados, de nivelar a los niños, ni siquiera es la calidad de un proyecto autónomo vinculado a un contexto.

7. ESCRITURA DEL INFORME

A partir de los protocolos se fueron encontrando los hilos conductores de los casos al tiempo que se fueron construyendo escrituralmente mediante la narración. La descripción ocupó un lugar relevante en la investigación. Se

detallaron los elementos constitutivos de cada caso, en torno a la equidad escolar. Se reportó la diversidad institucional así como las comunalidades y diferencias entre los casos. Se aportó a la orientación de acciones de política educativa y escolar en términos de calidad y mejoramiento.

Posteriormente se compararon a la luz de las categorías que fueron dando sentido al análisis de la equidad. Se encontraron diferencias entre las instituciones y entre los actores

El informe tuvo varias versiones y en esta reescritura se fue afinando. La última revisión escritural tuvo lugar después de la sustentación y aprobación.