



SERIE
INVESTIGACIÓN
IDEP

SERIE INVESTIGACIÓN

Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media

Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.

BOGOTÁ
HUMANANA

IDEP



S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media

JORGE ENRIQUE ESCOBAR HERNÁNDEZ

FABIÁN ACOSTA SÁNCHEZ

LUZ STELLA TALERO CÓRDOBA

JAVIER ADOLFO PEÑA SÁNCHEZ

Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media

**ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
EDUCACIÓN**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

© Autores Jorge Enrique Escobar Hernández
 Fabián Acosta Sánchez
 Luz Stella Talero Córdoba
 Javier Adolfo Peña Sánchez

© IDEP
 Directora General Nancy Martínez Álvarez
 Subdirector Académico Paulo Alberto Molina Bolívar
 Responsable Académico IDEP Jorge Alberto Palacio Castañeda
Coordinadora de Comunicación y Editorial Diana María Prada Romero

Equipo de Investigación - Corporación Viva la Ciudadanía
Orientador Conceptual y Metodológico Jorge Enrique Escobar Hernández
Asistentes de Investigación Fabián Acosta Sánchez
 Luz Stella Talero Córdoba
 Javier Adolfo Peña Sánchez

Libro ISBN impreso 978-958-8780-38-2
Primera edición Año 2015
Ejemplares 500

Edición Cooperativa Editorial Magisterio
Diseño y diagramación C&M IMRESORES LTDA - Lida Robelto
Impresión Subdirección Imprenta Distrital - DDDI

Este libro se podrá reproducir y/o traducir siempre que se indique la fuente y no se utilice con fines lucrativos, previa autorización escrita del IDEP.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP
Avenida Calle 26 N°. 69D-91, oficinas 805, 806, 402A y 402B.
Torre Peatonal - Centro Empresarial Arrecife
Teléfono: (571) 2630603
www.idep.edu.co - idep@idep.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

Impreso en Colombia

Contenido

Presentación	7
Introducción	9
Marco Conceptual	11
Discusión y propuesta sobre el concepto de subjetividad	11
Discusión y propuesta sobre el concepto de diversidad	24
Escuela-diversidad-sociedad	25
La diversidad como elemento constitutivo de los enfoques y las políticas	27
Nociones vinculadas al concepto de diversidad	33
Repensar la inclusión para pensar lo educativo	34
Cultura-multiculturalidad-interculturalidad	35
El reconocimiento	36
La convivencia	37
Diseño Metodológico	41
Tipo de investigación dual	42
Instrumentos para la recolección de información	42
Encuestas	42
Talleres	43
Grupos focales	48
Revisión documental	53
Procesamiento de la información	53
Análisis e interpretación de la información	54
Universo del estudio	55
Población objetivo	56

Territorialización	57
Período de recolección de la información	58
Resultados	59
Resultados generales	59
Encuesta a estudiantes	61
Talleres con estudiantes	84
Dibujo e historia	85
Murales	88
Encuesta con docentes	89
Documentos institucionales	96
Análisis de la información	97
Percepciones, narrativas y discursos de los estudiantes sobre	
 subjetividad y diversidad	97
Un primer acercamiento al sujeto	97
Narrativas de los estudiantes	98
Sujeto y conocimiento	106
Sujetos-cuerpo-tecnología	110
La configuración de lo emocional en el campo de la subjetividad	112
Intersubjetividad	115
Rutinas y cotidianidades	115
Sujeto en la escena social	116
Sujeto-libertad-autonomía	129
Sujeto-diversidad	120
Diversidad-convivencia	125
Percepciones, narrativas y discursos de los docentes sobre	
 subjetividad y diversidad	126
Análisis de la información recolectada en las encuestas aplicadas a	
los docentes	126
Interpretación de la información cualitativa recolectada en los grupos	
focales con los docentes	128
Análisis de la documentación institucional: PEI, Manuales de	
 Convivencia	129
El nuevo elemento de la planeación y de la regulación de la	
escuela. PEI y Manual de Convivencia	132
Disciplina, control y autonomía/Subjetividad en la vida	
regulativa	136
Prescripción y gestión escolar	137
Convivencia y participación	145
Conclusiones	149
Referencias	152

Presentación

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, organiza su actividad misional en torno a tres componentes o líneas de investigación: Educación y Política Pública; Escuela, Currículo y Pedagogía; y Cualificación Docente. En este contexto, el componente de Educación y Política Pública ha dedicado sus esfuerzos desde el 2012 a realizar estudios sobre el derecho a la educación y los Derechos Humanos y ambientales en la escuela, específicamente, al trabajar sobre el reconocimiento del sujeto como titular de derechos, los estudios se concentran en los ámbitos de subjetividad, diversidad e interculturalidad.

El trabajo compilado en la presente publicación realiza una reseña de los referentes conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales alrededor de los temas de subjetividad y diversidad; del proceso investigativo con respecto a las expresiones en la escuela, especialmente con estudiantes de los últimos grados de formación; y de las recomendaciones que derivan del proceso, que son útiles para la definición de la política pública educativa y la actividad pedagógica.

El estudio busca identificar las expresiones y la diversidad asociadas a las subjetividades de estudiantes y docentes en 24 colegios públicos. A la vez, analiza sus manifestaciones y el lugar que ocupan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el presupuesto de aportar en la redefinición y en los ajustes de la política pública propuesta en el Plan de Desarrollo de la “Bogotá Humana”.

Las preguntas que orientaron el estudio surgieron a partir de las elaboraciones conceptuales propuestas desde el Componente de Educación y Política Pública: ¿cuáles son las principales características de las subjetividades de los estudiantes del ciclo V en los colegios distritales? y ¿qué experiencias y prácticas sobre diversidad se viven, para el Ciclo V, en los colegios distritales?

Por medio de un trabajo de campo especialmente diseñado, el desarrollo del estudio permitió integrar estrategias cualitativas y cuantitativas a partir de la lectura de las realidades institucionales. Así mismo, se aplicó una encuesta a estudiantes y docentes, se realizaron talleres colaborativos, grupos focales y análisis documental.

De acuerdo con los autores, las preguntas permitieron aproximarse a las realidades y contextos particulares, con lo cual fue posible conocer la manera en que se vive la experiencia de ser estudiante en el ámbito de la subjetivación escolar y de sus diversos niveles, por ejemplo, el de las subjetividades asociadas con el saber y el conocimiento, la subjetivación en ciencias y en artes, la formación sensible y el afecto, y las subjetividades emocionales.

También se interrogó por los ámbitos políticos de disciplinamiento y control, analizados mediante preguntas de percepción sobre la libertad, la disciplina, la imposición, el intercambio democrático y la creatividad estudiantil. Este material fue correlacionado con el cumplimiento de la función educativa propiamente dicha, en particular en lo que se refiere a la enseñanza y al aprendizaje.

Con la publicación del libro se espera contribuir a la búsqueda de respuestas sobre el mundo dinámico y cambiante de los colegios de la ciudad, especialmente con relación a las perspectivas que plantea el reconocimiento de la diversidad como eje central del devenir pedagógico y social en la escuela de hoy.

Introducción

Este libro tiene como finalidad presentar los resultados del estudio *Subjetividad y diversidad en la escuela*, proyecto que hace parte de un conjunto de investigaciones realizadas por el IDEP en 2013 con el ánimo de contribuir a la formulación de recomendaciones de política en temas como educación, convivencia, derechos humanos, ambiente, cultura y otras dinámicas de la vida social, política y económica en los colegios de Bogotá.

Coherente con este anhelo de aportar al goce efectivo del derecho a la educación en el Distrito Capital conforme lo establece el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”, aporta recomendaciones a la política pública educativa y al quehacer pedagógico en los colegios públicos del Distrito Capital.

Para el logro del objetivo se desarrollaron los siguientes temas específicos:

- Identificar las expresiones y diversidad de las subjetividades que se presentan en 24 colegios públicos de Bogotá.
- Analizar las diferentes manifestaciones de las subjetividades de los estudiantes y su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los 24 colegios objeto del estudio.
- Aportar insumos para la definición o ajuste de las políticas educativas y las propuestas pedagógicas a fin de contribuir al cumplimiento del derecho a la educación y en consecuencia del Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana 2012-2016” en esta materia.

Consecuentes con los objetivos específicos del proyecto, se buscó responder lo siguiente: ¿Cuáles son las principales características de las subjetividades de los estudiantes del Ciclo V en los colegios distritales? ¿Qué experiencias y prácticas sobre diversidad se vivencian en el ciclo V en los colegios distritales?

Los estudiantes que hacen parte del Ciclo V de la Educación Media cursan los grados décimo y once; sus edades oscilan entre los 15 y 17 años. De acuerdo con la Secretaría de Educación del Distrito, se encuentran en la etapa de la adolescencia:

Que se caracteriza por los fuertes cambios intelectuales y psicoafectivos, por el mayor desarrollo de la capacidad reflexiva y de introspección. Es un ciclo acompañado por la incertidumbre que origina terminar los estudios, lo que implica dejar en muchos casos el grupo de amigos y comenzar a vivir en el mundo de la Educación Superior y/o del trabajo (Secretaría de Educación del Distrito, 2012, p. 52).

Comprender la compleja realidad que viven los estudiantes de Educación Media en los colegios distritales de Bogotá, en términos de las subjetividades y de la diversidad, requiere una revisión conceptual amplia que integre los desarrollos actuales de las ciencias sociales.

Los pasos seguidos para la construcción del marco conceptual y la definición de categorías deductivas para el análisis de la información, se resumen de la siguiente manera:

- La revisión documental, a fin de comprender los conceptos de subjetividad y diversidad, que han posibilitado la identificación de algunas categorías deductivas que facilitan la interpretación de la realidad social y cultural de estas nociones en la escuela.
- La identificación de la diversidad de expresiones de las subjetividades escolares, mediante un diseño metodológico dual, con la integración de estrategias cualitativas y cuantitativas que incluyeron actividades de lectura de las realidades institucionales por medio de un trabajo de campo especialmente diseñado para tales efectos.
- La aplicación de una encuesta, dirigida especialmente a los estudiantes y en menor medida a los docentes, así como instrumentos de taller, grupos focales y análisis documental, lo cual permitió explorar los diversos ámbitos de subjetivación presentes en la escuela, así como el campo de producción de subjetividades por parte de los estudiantes.

Las preguntas se dirigieron a ubicar la manera como se vive la experiencia de ser estudiante en el ámbito de la subjetivación escolar y sus diversos estratos, por ejemplo, el de las subjetividades asociadas con el saber y el conocimiento, la subjetivación en ciencias y en artes, el estrato asociado con la formación sensible y el afecto, las subjetividades emocionales. También se interrogó por los ámbitos políticos de disciplinamiento y control, analizados mediante preguntas de percepción sobre libertad, disciplina, imposición, intercambio democrático, creatividad estudiantil. Este material fue correlacionado con el cumplimiento de la función educativa propiamente dicha en lo que se refiere a la enseñanza y al aprendizaje.

Marco conceptual

Discusión y propuesta sobre el concepto de subjetividad

La subjetividad, en términos generales, es un concepto polisémico y tiene un carácter de nube (gaseoso, opaco, no evidente), resultado de una larga construcción histórica. La entendemos como un sistema complejo constituido por el sujeto que incorpora elementos simbólicos, sociales, culturales e históricos, resignificados desde una experiencia particular de cada quien, y como un sistema arraigado en el cuerpo, móvil y susceptible de cambio (Muñoz, 1996).

La escuela, a su vez, como “espacio en el que confluyen todas las fuerzas en su movimiento constante, constituye subjetividades, atrapadas en dispositivos de poder con propósitos diferentes; pero también posibilita fugas a los códigos” (Zuleta, 1995, p. 1), siendo así un campo típico de esta densificación moderna de la subjetividad.

En el proceso de investigación hemos construido un “aterrizaje” de la categoría abstracta de subjetividad con el objetivo de asumirla desde la experiencia presente de la escuela. Ese proceso, que no subestima la importancia de la abstracción, y que por el contrario realza las territorializaciones subjetivas como campos de referencia concretos,¹ contiene tanto vectores de análisis epistemológico, referidos a las diferencias de relación que establece la filosofía y el mundo, la ciencia social y la realidad, como vectores de análisis histórico y de una construcción que comporta análisis de pequeños grupos y su percepción de realidades en una especie de “sociología de las subjetividades escolares”.

En lo epistemológico llamamos la atención sobre la manera como la filosofía plantea la cuestión del sujeto y la subjetividad, y su consecuente encarnación so-

1 “Lo más abstracto es lo más concreto” (ver Enrique de la Garza Toledo, El método del concreto - abstracto - concreto) [en línea], disponible en: <http://docencia.izt.uam.mx/egt/Cursos/MetodologiaMaestria/delaGarzaMetodo.pdf>

cial, resultado de la pulsión de mundo ideal o ideado que expresa. En este sentido, los conceptos de sujeto y de subjetividad en sus diversas variantes filosóficas no son el resultado de una referencia sociológica concreta, verificable en la realidad, sino de una anticipación creativa que como imagen de pensamiento construye campos ideados, no existentes en la realidad. ¿Cómo llegó históricamente a encarnar el concepto del yo individual, de la intersubjetividad, del sujeto político, de la subjetividad?, ¿cómo la filosofía contribuyó a impulsar la existencia de campos reales en los que sujeto y subjetividad cobran entidad?, son preguntas que no se resuelven fácilmente, menos aún si se atribuye exclusivamente su respuesta a la sola carga creativa puesta en el concepto del filósofo.

De modo plenamente distinto, las ciencias sociales en no pocas ocasiones también prescriptivas ven en sujeto y subjetividad, un “objeto” referenciable en el mundo de las cosas reales, de las cosas no solo ideadas. Estas diferenciaciones entre los conceptos filosóficos y las categorías científicas exigen ser claras a la hora de establecer los vínculos entre unos y otras. La filosofía contribuye a crear realidades humanas por una especie de entrada subterránea, colateral, mientras que prácticas seculares como las de la economía y la política, entre otras, se valen en muchas ocasiones de esas ideas para imaginar acciones y prácticas, o justificaciones de acciones y prácticas, construcciones de verdades que deben ser dichas. De esta manera, la relación entre los modos filosóficos y científicos comportan diferencias apreciables que hacen necesaria la explicación y diferenciación de la manera como se insertan en la realidad y construyen modos de pensamiento y de acción específicos.

Si tomamos como ejemplo el *yo cartesiano*, o lo que es mejor, su concepto de “*co-gito, ergo sum*” - pienso, luego existo”, podemos descubrir los ámbitos diversos y paradójicos del encuentro entre algo que ha sido concebido desde la filosofía y la manera como aprehendemos los asuntos sociales que se denominan con categorías tales como sujeto y subjetividad por parte de las ciencias sociales. Y el ejemplo no es solo abstracto, veamos: si nos ubicamos en el ámbito de la escuela y de sus prácticas, y de sujetos centrales como los estudiantes, muy rápidamente descubrimos el ámbito de su perspectiva de vida individual, los procesos desatados que socialmente hacen posible la individuación, desde los puntos de vista cognitivo, psicológico y afectivo, entre otros. Cualquier aproximación a esta problemática parte de la evidencia, de la constatación de la existencia de diferencias apreciables entre un individuo y otro.

Los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela construyen permanentemente su yo individual. La definición de estos estados generacionales se construye sobre hechos indiscutibles como la existencia de individualidades en proceso de formación. Descartes no conoció una realidad tal en la que los seres humanos se formen

como individuos, vinculados con acceso masivo al conocimiento y capaces de construirse como yos autónomos. Precisamente su concepto de *cogito* está compuesto de tres partes que colindan unas con otras: el dudar, el pensar y el existir. Es este su contenido, ningún otro, para poder pensar y ser privadamente, sin la tutela de nadie. Este yo que duda, que piensa, que como tal tiene conciencia de su existencia, es el sujeto individual construido, pero que históricamente no era un hecho social en la época de Descartes. Al no existir como entidad social real, no podía haber conocimiento sobre él, sobre su comportamiento, sobre su actividad, no era un objeto de saber referencial, un cuerpo como tal geometrizable.

¿Qué explica que hoy esa entidad exista y sea socialmente posible? Fijémonos en que la filosofía no podría darnos la respuesta. Probablemente esta filosofía cartesiana comenzaba a dar cuenta de un fenómeno social emergente pero aún muy incipiente, de lo cual era ejemplo probablemente el filósofo citado. Lo cierto es que para explicar la existencia de sujetos con esta rúbrica filosófica cartesiana hay que emprender una serie de estudios históricos, sociológicos y culturales que involucran múltiples aspectos de la vida social, dentro de los cuales la filosofía es apenas una pequeña parte. Ni por ella misma, ni por su propio accionar la filosofía explica su propio acontecimiento.

En este sentido, no podríamos explicar la existencia del sujeto cogitante moderno o aquel intersubjetivo que propone Kant, o el de la subjetividad hegeliana que hace crisol en el Estado solo a partir de la filosofía y de su práctica creadora de conceptos. La cuestión es que, sin embargo, las matrices prospectivas que crea la filosofía nos permiten ubicarnos en los estados de conciencia de determinados tiempos, de determinadas épocas. Los conceptos filosóficos que son estas pulsiones de movimiento transformativo de la realidad no comportan por ellos ningún conocimiento en particular de la realidad, sino movimientos telúricos que conducen a la transformación pensante y sensible de realidades determinadas.

Retomar la filosofía para conectarla con el conocimiento de realidades sociales no es una operación directa de identificación de la realidad con el concepto, a la manera de un simple encuadre de esta dentro de él, de marco teórico que explica el mundo práctico; es un movimiento más complejo que cuestiona realidad y concepto filosófico al mismo tiempo.

Para nuestro caso, en la revisión conceptual que proviene de la filosofía hemos analizado la cuestión del sujeto como un asunto que debe indagarse en su propio interior como concepto, en cuanto hacemos conexión con la problemática de subjetividad y escuela. El asunto, más claramente dicho, está relacionado con la llamada cuestión del fin del sujeto que ha discutido en décadas recientes la filosofía.

El concepto de sujeto y de subjetividad supone una acción creativa de su entidad a partir de la actividad del espíritu o de la praxis social, según sea el caso. El sujeto, la subjetividad, son producidas por esta actividad como gobierno sobre sí mismo, o sobre el cuerpo, o sobre la realidad. Esto supone la subjetividad como un creacionismo que cuenta una historia que, a su vez, se hace necesario develar. Existen realidades no subjetivas y realidades no subjetivantes, por lo tanto, la cuestión de sujeto y de la subjetividad nos habla de un borde transgredido que ha sido remontado masivamente y que a su vez encuentra límites propios.

En realidad, históricamente hablando, la subjetividad, su acción subjetivante, es la operación a gran escala de creación del individualismo social como baluarte de toda constitución de lo social, ya sea como historia del egoísmo o como liberación de las heteronomías. Esa ha sido en buena parte su historia. Por esta vía la filosofía desborda los márgenes del comunitarismo natural, concomitante a las sociedades medievales, y deja entrar un profundo rayo de caos en las consideraciones de lo humano acostumbradas en aquel momento, concibiendo la posibilidad de la individualidad humana.

¿Podría pensarse entonces que la cuestión de expansión de la subjetivación a todos los ámbitos de la vida humana indicaría un agotamiento estructural de su potencial de intervención sobre lo humano, dadas las actuales relaciones del ser humano con la vida y con la naturaleza? La filosofía clásica, Cartesio y sus seguidores, habían indicado: ¡Sed sujetos! Ahora, constituidos como tales, como sujetos, además sensibles, no solo pensantes, ¿instrumentamos acaso con nuestro dominio y gobierno, sobre todo, la propia desaparición de esta condición del existir a través del sujeto y la subjetividad?

La traducción de esta problemática a la vida de la escuela exige discernir si hay evidencia de sujeto y subjetividad como una realidad que incluso puede provenir de la filosofía, si de la misma manera el creacionismo que suponen estas categorías está presente en la actividad escolar en la forma, por ejemplo, de dispositivos de subjetivación, y si la problemática de sus límites, dado el creacionismo, se evidencia como una problemática de alternatividad o resistencia. La encarnación histórica de estos conceptos “facilita” el paso epistemológico hacia la construcción, ahora sí, del objeto de estudio: “subjetividad”.

En la revisión documental inicial sobre este concepto se hizo un rastreo desde varias perspectivas: inicialmente la de la filosofía, en la que encuentra el término su primigenia definición moderna. Posteriormente, desde la perspectiva de los desarrollos que sobre subjetividad han hecho las ciencias sociales en este periodo. Y, finalmente desde la relación del concepto con la realidad de la escuela.

De allí derivaron las siguientes líneas de reflexión y definición de la subjetividad. Líneas que definimos como postura propia de investigación a la hora de abordar nuestro objeto de estudio en la parte correspondiente a la subjetividad. En primer lugar, una línea de seguimiento histórico, tanto desde el punto de vista de su etimología (entramado semántico y filológico),² su evolución en la filosofía y en las ciencias humanas, como de sus orígenes y evoluciones sociales. Esto involucra la densa expansión de la categoría como categoría de la intervención del poder y de la producción social en los marcos presentes de una densificación biopolítica.

Estamos ante el resultado histórico de prácticas sociales de sujeción, sometimiento e interdicción, pero al mismo tiempo, de prácticas de resistencia social, autonomía y creatividad, que han dado como resultado un espeso plano de subjetivación social y de producción de subjetividades alternativas. En este entreverado es donde hay que discernir las teorías sociales, tanto las que provienen de la filosofía, como las que provienen de las ciencias humanas.

El entramado semántico y etimológico se ha resumido en la nota 2, así como en la evolución de las conceptualizaciones filosóficas y de las ciencias humanas que veremos más adelante.

En cuanto a la filosofía se refiere, distinguimos una primera construcción del concepto de sujeto y subjetividad en los ámbitos de la forma pensamiento o conciencia. El sujeto se constituye en esta esfera, ya sea como dominio de la mente sobre el cuerpo y la red extensa, o como sujeto trascendental que desde su definición apriorística atraviesa y regula todo los ámbitos de la vida (Descartes y Kant).

La problemática del sujeto en la filosofía fue tornándose cada vez más en cuestión de la subjetividad, presumiblemente por vía del estallido de las revoluciones modernas, una interesante conexión con la problemática de la intersubjetividad inaugurada por Kant y por la problemática idealista de la historia de la autoconciencia continuada y criticada a la vez por Hegel en Alemania.

Pero en la filosofía política moderna se desarrolla una noción clásica de sujeto como sujeción, “la forma súbdito”, como plegamiento, limitación de la libertad individual. Esta es la visión contractualista de alguna manera inaugurada por Hobbes en su idea del *pactum subiectionis*.

2 “La forma *hypokeimenon* y su versión latina *subjectum*, definido por su función de ‘subyacer a...’, que se cifra en la atribución lógico-predicativa y a la vez en la subyacencia o ‘sub-yectitud’ de la sustancia, supuesta en la relación de inherencia propia de los accidentes (y asimismo en la relación entre materia y forma); la sujeción como atributo común ‘a todo registro del ente’ sin especial énfasis el alma o el espíritu; la *psyche* y el ‘sí mismo’ (*heautou*) griegos y su eticidad en las figuras del ‘cuidado de sí’ (*epimeleiaheautou*) y del ‘conocimiento de sí’ (*gnothiseauton*) no proceden de la cuestión del *hypokeimenon* y aparecen en un registro antropológico desprendido de la cuestión gramatical y ontológica de la sub-yectitud (*subjektheit*)”.

La forma “súbdito” de la categoría de sujeto y sus raíces en la teoría de la soberanía (teología política), la subjetivación como correlato del “asujetamiento”, figura clave de la filosofía del siglo XX, tiene un antecedente en la filosofía medieval (que refleja la voz francesa *sujet* en el sentido de súbdito) y admite un antecedente más cercano en Nietzsche y en Kant mismo (el sujeto de la ley moral). La filosofía contemporánea ha elaborado este tema del sujeto a través de la figura compleja del “asujetamiento” (como un someterse y, a la vez, como un constituirse en *sujet*). El estudio de Foucault, en particular del último período de su filosofía, arroja amplia densidad en esta dimensión de la subjetividad.

A su vez la filosofía llamada posestructuralista ha observado las formas de desubjetivación y resubjetivación que son propias de las relaciones mencionadas de asujetamiento, desde el momento en que se reconoce que ninguna estructura puede clausurar la subjetivación en una forma algorítmica, formal o cerrada. El estudio de las formas de subjetivación como constitución del sujeto a través de estructuras que ya no tienen condiciones universales ni trascendentales a priori, son un eje de su abordaje contemporáneo.³

Tanto la cuestión del énfasis regulativo del sujeto sobre el mundo, si está en el sujeto individual o en la subjetividad como condición trascendente interindividual o de la autoconciencia colectiva, como aquella referida a la forma sujeción, en la filosofía, advierten una transición del lugar de la conciencia al de los afectos en su evolución moderna y contemporánea. Estas rupturas de transición se pueden encontrar en toda la historia de la filosofía moderna desde Spinoza, pasando por Marx, hasta los trabajos contemporáneos de Deleuze, Guattari, Foucault, Klossowsky, entre otros. Este último señala, como pregunta de época en décadas recientes, precisamente la captura subjetivadora de la sensibilidad y su traducción a los códigos del intercambio axiomático universal del capital.⁴

La filosofía nos ha colocado, a la vez, en los terrenos de la regulación moderna de la vida, como en aquellas que anticipadamente resisten el orden subjetivador con las potencias productivas de la autonomía subjetiva de la sociedad y de los individuos, de la conciencia y de la afectividad. En la inmanencia de estas construcciones se esculpe una mirada histórica y materialista de estas cuestiones, crítica y creativa, capaz de apreciar los entramados establecidos de la subjetivación que ejerce el poder y la forma maquínica como se dispone sobre las sociedades, al igual que de descubrir las potencias y fuerzas sociales que no solo resisten y se oponen, sino que remontan la interdicción creando nuevas formas de vida.

3 Ídem.

4 Pierre Klossowsky (2012), *La moneda viva*. Pre-Textos.

Esa mirada, que hemos asumido desde esta investigación, se traduce en un conjunto de acciones, enfoques y análisis de la realidad de la escuela que cobran concreción en los diseños metodológicos propuestos y en la capacidad analítica, crítica y creativa de los recursos interdisciplinarios puestos en juego en el desarrollo del trabajo.

Sujeto y subjetividad han pasado a ser considerados también referentes conceptuales de las ciencias humanas, particularmente en lo que se refiere a la psicología, el psicoanálisis, la sociología, la antropología, la lingüística, la historia y hasta la economía. Común a todas estas ciencias es la falta aún de estudios específicos que permitan convertir el concepto de subjetividad en una categoría con suficiente valor heurístico y cognitivo como para comprender y tratar el campo que la subjetividad pareciera constituir como campo de realidad y por lo tanto de estudios.⁵

Para referirnos a la relación entre subjetividad y las ciencias humanas, o al peso que esta categoría tiene, tomamos como referencia varios estudios que nos permitieron reconocer los desarrollos que han hecho estas ciencias al respecto.

La psicología social, por ejemplo, define la subjetividad como:

Una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre [...] Las configuraciones subjetivas se erigen como formas singulares de organización de sentidos subjetivos, que no permanecen idénticos consigo mismos en el curso de una configuración, y que convergen por sus múltiples efectos en los estados y comportamientos de las personas (González, 2012, p. 13).

En esta definición se evidencia el carácter múltiple de la realidad humano-social-subjetiva, su condición de producción concreta de condiciones de vida, a pesar de y sobre el peso específico que tiene lo que se ha llamado la “realidad objetiva”.

La subjetividad, como las producciones simbólico-emocionales de la experiencia vivida, tanto por personas, como por las formas y prácticas que se definen dentro de una organización social, hace que lo subjetivo sea irreducible a lo individual. Las personas y la multiplicidad subjetiva de los diferentes escenarios de su acción social definen la unidad inseparable de la subjetividad social e individual (González, 2012, p. 14).

5 “El tema de la subjetividad ha sido insuficientemente estudiado en las ciencias humanas y sociales, en las que su significado ha estado asociado a la definición de procesos y dinámicas internas de la persona” (González, 2012, p. 11).

Igualmente, el autor citado define la subjetividad social como una dimensión discursiva, representacional y emocional que integra los desdoblamientos y consecuencias de procesos que se desarrollan en un nivel macrosocial, con los que ocurren a nivel microsociales, en la familia, la escuela (González, 2012, p. 24); corresponde entonces a “un entramado de relaciones entre cognición, afecto y acción” (Pedraza, 2010, p. 49), plano de convergencias, vivo y en movimiento (Piedrahita, 2012, p. 33).

Además de las definiciones que se abren paso en la psicología social, otras ciencias sociales hacen recaer el peso de la definición también en los procesos sociales. Le suman a esta cualidad maneras adicionales de comprender la subjetividad, una débil y otra fuerte:

La versión débil implica aceptar que nuestra identidad toma forma a partir de poderosas influencias externas. Nociones como las de internalización, educación o socialización remiten a la idea de que nuestro espacio interior se configura a partir del efecto que sobre él ejerce el espacio de lo social o lo cultural [...] Por lo contrario, en la versión fuerte se cuestiona la misma posibilidad de que preexista interior alguno al margen de ciertos procesos constitutivos que tendrían siempre su origen y localización en el exterior, en lo social (Doménech, Gómez & Tirado, 1999).

En la línea del pensamiento social fuerte:

El sujeto y la subjetividad son construcciones sociales y están determinadas por diversos dispositivos en donde participan elementos naturales, humanos y no-humanos exteriores al individuo. El sujeto... sería el resultado de la articulación de estos elementos que en sincronía desencadenan el proceso de subjetivación (Vanegas, 2002, p. 134).

El sujeto no deviene a partir de una esencia sino que es producto de los distintos acontecimientos del acontecer histórico, eventos que lo han troquelado de múltiples maneras dado los juegos de verdad de los que forma parte [...] Subjetividad: forma en que los individuos se construyen y son producidos como sujetos. Existen formas de autoconstrucción de la subjetividad de forma artística y construcciones mecánicas de la subjetividad a través de mecanismos productores de la historia (Sauquillo, citado por Vanegas, 2002, pp. 134-135).

En fin, las ciencias sociales asumen la subjetividad como el campo de acción constituido por la actividad humana creadora de realidad individual y social. Una actividad que no es solamente actividad psicológica del sujeto o meramente individual, sino que se produce como resultado de la interrelacionalidad social de los sujetos, al mismo tiempo individuales y colectivos, actuando a su vez como campo transindividualizante e individualizante.

Como el campo de lo social aparece, no solo como campo liso de las relaciones humanas, sino como campo contradictorio y conflictivo, asumimos en la presente investigación que en lo referente a la subjetividad se pueden comprender dos tipos de actividad subjetiva: por una parte, la que proviene del deseo del poder de subjetivizar o sujetar a los individuos y a la sociedad. La subjetivación cobra entidad como práctica de normalización social a través de los dispositivos, las máquinas colectivas y las tecnologías de subjetivación que crea e institucionaliza; por otra parte, la que corresponde a la producción social de autonomías subjetivas, producción de subjetividades que resiste a los deseos que se imponen hegemónicamente para constituir el campo social como un escenario de dominación de unos hombres sobre otros.

En cuanto a la realidad de la subjetividad en la escuela, la revisión documental y bibliográfica permite ubicar cómo se ha tratado la cuestión en la literatura relacionada. En general llama la atención que la producción investigativa hallada hasta el momento ha tenido desarrollos importantes desde la línea de investigación “Jóvenes, Culturas y Poderes”, que promueve el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo (Cinde) y la Universidad de Manizales, y del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, la Universidad Pedagógica y la Universidad del Valle.

La educación vista como una función social institucionalizada por el Estado como función pública nos ubica en el terreno propio de la escuela. Esta función tiene de entrada un claro contenido subjetivizador de los seres humanos en el entorno de una sociedad específica, pues sus propósitos están relacionados con la guía y aconductamiento de los niños y jóvenes. Así, la pedagogía aparece como la ciencia de esta subjetivación de un lado, la que enseña y forma en valores y saberes, en conocimientos socialmente útiles, en disposiciones político-ciudadanas.

En el artículo “El dispositivo de subjetivación escolar: el poder, el saber, el deseo”, Mónica Zuleta busca hacer visible un nuevo lugar con base en el pensamiento de Deleuze, para observar desde allí los procesos de subjetividad agenciados por la escuela:

El sujeto puede actuar haciendo uso del juicio veridictorio que le impone la razón moral, permitiéndole optar por acciones que lo conduzcan a ser clasificado como un ser bueno o como un ser malo [...] La emergencia de este sujeto se efectúa bajo la condición de una combinación del saber religioso con el saber de la razón, en el que esta no solo es usada para dar cuenta del mundo, sino también para dar cuenta de sí (Zuleta, 1995, pp. 3-4).

Zuleta plantea que:

En aras de la socialización para la no violencia, no se trata de eliminar las codificaciones de la acción (en la medida en que ello supondría la eliminación de lo imprevisto y lo diverso), sino de considerar las formas de regulación de las fuerzas que confluyen en la escuela (Zuleta, 1995, p. 12).

La constatación de que las formas de poder que tienen por finalidad el control, la normalización y la reproducción instauran disponibilidades para la violencia, constituye un elemento fundamental a considerar en la reflexión que creemos puede adelantar la escuela sobre sí misma:

Igualmente, tendrían que ser consideradas las manifestaciones del poder, el saber y el deseo que conducen a la creación de sentido, ya que ellas son las que se constituyen en el lugar donde se hace posible la exterioridad y, por tanto, el ámbito donde es factible postular una socialización de la no violencia (Zuleta, 1995, p. 12).

Tal y como ha sido señalado por diversos trabajos realizados en Colombia sobre la escuela, particularmente los de Rodrigo Parra, el ejercicio del poder cumple en ella un papel importante. No obstante, la constatación de que este se manifiesta de múltiples maneras y tiene finalidades diversas, pone en tela de juicio la idea de una autoridad que detenta un poder y un conglomerado subyugado por ella. Si la escuela efectivamente controla, normaliza y reproduce acciones y enunciaciones, ello no es el producto de la acción individual de quienes detentan autoridad, sino de un juego de micropoderes resultante de la relación entre fuerzas que suponen al poder pero que no se reducen a él (Zuleta, 1995, p. 20).

Otro elemento que se resalta como importante en los estudios sobre subjetividad en la escuela es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC):

En lo que concierne al mundo de los jóvenes, adonde apuntan los cambios es a la emergencia de sensibilidades dotadas de una fuerte empatía con la cultura tecnológica que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con las mediaciones info-comunicacionales —que erosionan seriamente la autoridad de la escuela como única instancia legítima de la transformación de saberes— a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas (Dussel, 2004).

La historia de la educación en Colombia tiene muchas afinidades con los diversos procesos sociales que han llevado a la construcción moderna de los sistemas de instrucción pública en el mundo moderno. La educación no es necesariamente para todas las sociedades históricas una institución claramente estructurada, sin embargo en la modernidad industrial fue desarrollándose como un imperativo de

la construcción social de los Estados nación. La educación como sistema institucional nacional permitió, no solo la consolidación de las lenguas nacionales, sino también la construcción de una educación para la ciudadanía que fue dándole consistencia e identidad al nuevo Estado, emergente de las revoluciones burguesas.

Maestros y estudiantes fueron claramente los sujetos de esta transformación emergente y acelerada. La identidad de unos y otros como sujetos se fue forjando en tensiones muchas veces delicadas, entre el interés estatal, derivado de necesidades de economía política locales por imponer modelos instruccionales y pedagógicos determinados, y necesidades de desarrollo social vinculadas a problemas de analfabetismo, exclusión social, ascenso social.

La subjetividad escolar es en definitiva un campo de realidad significativo, un microcampo de trascendental importancia para comprender cómo se subjetiviza y se producen subjetividades en la vida de la sociedad contemporánea. Este microcampo ha evolucionado, como lo veremos, desde la llamada sociedad de la disciplina (Foucault) a la denominada sociedad de control (Deleuze).

En resumen, el campo de la subjetividad escolar debe definirse a través de una serie de componentes categoriales que lo constituyen y hacen visible, con los cuales pudimos desarrollar nuestro trabajo de reconocimiento en la presente investigación. En la tabla 1 mostraremos esa composición y la manera como la fuimos definiendo en el proceso de investigación sobre subjetividad en la escuela. No sobra decir que pensamos la relación que tiene esta categoría con la diversidad, su carácter mutuamente dependiente, puesto que la subjetividad escolar es imposible definirla sin tomar en cuenta el plano de la diversidad y la diversificación social que produce la sociedad en la que vivimos.

Tabla 1. Componentes categoriales de la subjetividad escolar

Categoría	Definición
<i>Autonomía</i>	La subjetividad como subjetivación se constituye en un mundo psíquico y físico, configuración que se repite una y otra vez a lo largo de la vida del sujeto; sin embargo, el sujeto está en capacidad de transformar el sentido de la subjetividad en la medida en que reflexiona, con respecto a sí mismo, a otros y al mundo; ejerce acciones sobre sí mismo que le permiten transformaciones (Foucault, 2002). Se puede definir en función contraria a la heteronomía, como cambio continuo, desplazamiento, deslizamiento y autorregulación del cuerpo social en su independencia y en sus interacciones con la norma disciplinar (Franco Berardi). En la escuela es clara la resistencia a la obligación y al disciplinamiento social del sujeto, a su constitución como ente sometido.

<i>Conocimiento</i>	Se entiende como un proceso permanente de construcción de teorías, conceptos, leyes, modelos que permiten explicar, comprender o interpretar la realidad, que son socialmente reconocidos. La producción del conocimiento es también actividad de normalización en los contornos de la escuela, al mismo tiempo que producción de saberes emancipatorios. El aprender tiene que ver con los cambios estructurales que ocurren en nosotros de manera contingente a la historia de nuestras interacciones.
<i>Creatividad</i>	Las personas pueden ser creativas en cualquier ámbito de la vida, que en todo caso se expresa en campos concretos — sistema de símbolos— en los que resuelven problemas de forma divergente a lo habitual. En la escuela esta creatividad llama la atención sobre el deseo social que quiere ser convertido en funcional a los fines del mercado y la sociedad mercantil de consumo, pero también a la reproducción social de la resistencia y la construcción de nuevos modos de vida. Desde el punto de vista de los paradigmas dominantes del conocimiento moderno, es también una necesidad emergente, después del largo dominio del pensamiento crítico (Dufour, 2003).
<i>Cuerpo</i>	Es un universo plural y heterogéneo en el que se entretajan intereses y perspectivas diferentes: como entidad biológica, como contenedor de un sujeto psíquico, como ente expresivo, como vehículo de comunicación social, por nombrar algunos destacados. Pero las comprensiones del cuerpo nos hablan ante todo del sentido social que impera en el ser humano, en el cual es posible reconocer la medida en que las condiciones somáticas cobran uno u otro valor (Pedraza, 2010, p. 49). Más que receptáculo, vehículo o portador del cuerpo, es la pulsión misma de la vida de esta especie social, el cuerpo es fuerza metabólica de la naturaleza y de la sociedad humana. Siente, y principalmente es el que locuta, piensa, experimenta. El cuerpo es la actividad humana vital como actividad, no solo de la mente, sino de los sentidos, de su interrelación, de su inseparabilidad. Por lo mismo, es actividad subjetivadora por excelencia, en él se subjetivizan y se inscriben nuevos modos de vida (Acosta, 2013).
<i>Identidad</i>	La identidad toma forma a partir de poderosas influencias externas. Nociones como las de internalización, educación o socialización remiten a la idea de que nuestro espacio interior se configura a partir del efecto que sobre él ejerce el espacio de lo social o lo cultural, las formas de agrupación y de expresiones individuales y colectivas.
<i>Intersubjetividad</i>	Ver al sujeto en el campo de la cotidianidad y en ella la puesta en escena de relaciones entre un yo y un otro, que situados en una estructura social e histórica configuran su subjetividad y la realidad social. Es la interacción de la que emerge la interpretación de los significados del mundo.

<i>Poder</i>	Acción sobre otra acción. El ejercicio del poder consiste en conducir conductas y en arreglar las probabilidades de ordenamiento social según normas impuestas (Foucault, 1988).
<i>Resistencia</i>	Campo de las potencias sociales sobre el que se ejercen múltiples acciones de sujeción, de ordenamiento, de organización.
<i>Micropolítica escolar</i>	Es en el campo escolar donde se tensionan políticas públicas educativas, poderes escolares y resistencias estamentales. Con respecto a la subjetividad en la escuela, funciona como borde que dispone el campo escolar, como campo de subjetivación, y por obra de la tensión que esto produce, como campo alterno de producción de subjetividades (González, 1997; Gómez, 2010).
<i>Sistemas sociotécnico y socioculturales</i>	Cada sistema cultural se caracteriza por un colectivo de agentes y prácticas específicas en el contexto de un entramado de entornos sociotécnicos y socioculturales correspondientes a los diversos conjuntos de técnicas, artefactos y recursos que conforman dichas prácticas. En el sistema cultural se integran entornos, materiales y mecanismos organizativos.
<i>Sujeto</i>	Es un concepto que tiene carácter de nube (gaseoso, opaco), producido por un proceso de sujeción: es estar sujeto, estar supeditado, estar dominado o subordinado (Foucault); y a la vez mutante, dinámico, arraigado en el cuerpo, en el universo simbólico y las interacciones; capaz de circular por los niveles individuales, colectivos y simbólicos y de dar cuenta de ellos (Muñoz).

Categoría emergente	Definición
<i>Afectividad</i>	El afecto, junto con la representación, constituyen los dos registros de la pulsión. El afecto es la expresión cualitativa, la traducción subjetiva de la energía pulsional vinculada con el orden del deseo.
<i>Sexualidad</i>	Es más que un conjunto de impulsos biológicos, también una construcción social, “un conjunto de afectos producidos en los cuerpos, los comportamientos y las relaciones sociales por cierto dispositivo dependiente de una tecnología política compleja” (Foucault, 1977). La actividad sexual genera un placer que no puede reducirse a la satisfacción de una necesidad fisiológica; el deseo (elemento fundamental de la sexualidad), se estructura también en relación con el orden simbólico, social y cultural.

Discusión y propuesta sobre el concepto de diversidad

Del mismo modo que la noción de sujeto no se agota en unos límites preestablecidos (sin que esto suponga el detrimento de las variables que se establecieron como entrada para el trabajo de campo), la diversidad tampoco está sujeta a unas categorías definidas como linderos; sin embargo, el estudio se propuso interrogar por ella desde unos marcos de referencia preliminares con el ánimo de problematizarlos, tanto en su plano de expresión (noción/definición/concepción), como en el de contenido: prácticas y puesta en escena en la cotidianidad escolar. Nos encontramos entonces frente a unas aproximaciones de primera mano que nos condujeron a ampliar o modificar las variables en respuesta a la emergencia de categorías en el momento de aplicar los instrumentos.

La revisión documental acotada bajo el criterio de búsqueda de formas de configuración (teórico-práctica) de la diversidad en la experiencia escolar permitió su comprensión en distintos frentes. En primer lugar, el entendimiento de lo educativo como nudo de acción/campo de despliegue que sirve a los propósitos de apalancar determinado proyecto de sociedad; para tales efectos, la diversidad cobra relevancia en cuanto dispositivo de activación de dinámicas pedagógicas, formas de ser-estar-hacer (en) los ambientes escolares, que están en condición de (re) producir tal o cual tipo de relacionamiento entre los sujetos, y por ello ampliar o restringir la manera en que se habitan y comparten los espacios físicos y simbólicos, desde los que se configuran tanto dentro como fuera de la escuela, es decir, en otros escenarios de la vida social.

Un segundo frente —y que se vincula con el primero— ubica la noción de diversidad en el vasto campo de las políticas públicas, no solo referidas de forma particular a la política sectorial, sino en articulación con un espectro que va del orden global al orden local, donde lo diferente aparece como posibilidad, como potencia; es a partir de los enfoques denominados diferencial, de género y de derechos, que la diversidad cobra forma en la urdimbre de la política. Sin embargo, cabe indicar que corre el riesgo de quedar atrapada en un uso banal bajo consigas “políticamente correctas” que vacían de contenido tales discursos, dejando también desprovista a la escuela de escenarios y prácticas genuinamente más congruentes con lo diverso.

De ello se desprende el tercer frente, el cual problematiza algunas nociones que parecen bastante limitadas en lo que significa apostar a un proyecto de escuela que haga de la diversidad una herramienta de construcción de posibles y no impedida ante el cabal cumplimiento de requerimientos de corte institucional-administrativo que se agotan en un deber ser bastante operativo, pero, carente de sentido educativo.

Escuela-diversidad-sociedad

La diversidad ha cobrado relevancia en los discursos educativos; aunque por efecto del papel que desempeña la sociedad de la información hoy en día lo diverso puede parecer factor emergente de una propuesta reciente e innovadora en el campo de la escuela, lo cierto es que desde la primera década del siglo XX ya era asunto de atención entre pedagogos y humanistas. Un siglo atrás John Dewey se interrogaba por la diversidad, visionando de forma temprana la importancia que reviste la constitución de lo que él llama un conocimiento común. Se ocupaba del asunto desde una ponderación importante por lo cultural. En su obra se adviene ya una comprensión bien compleja sobre lo diverso considerado desde aspectos demográficos, ideológicos, lingüísticos, de códigos morales y tradiciones que se hallaban presentes desde épocas antiguas y que llamaban su atención, advirtiendo en la educación un escenario de despliegue y realización de una sociedad que consolida un proyecto común desde una polifonía que se entiende como riqueza.

Precisamente, en términos de la relación (ver figuras 1 y 2) que se ha dado en nombrar “escuela-proyecto de sociedad” es donde se despliegan las incertidumbres y desafíos que supone movilizar la diversidad como condición que reconociendo la diferencia pueda ser congruente con una apuesta de proyecto común en sociedades que se entiendan democráticas, luego se está frente a una aparente dificultad: conciliar el propósito común de toda sociedad que trata de lograr un alto grado de cohesión bajo lineamientos ético-políticos, culturales, económicos y sociales, en medio de un variopinto paisaje de sujetos y colectivos tan plurales, donde no baste la mera enunciación de la diversidad como discurso, sino que plantee en su accionar un operar consecuente. Se trata entonces de contribuir a la activación de los dispositivos que permitan en el seno de las instituciones sociales el ejercicio de prácticas de relacionamiento en las que la diferencia contribuye a esa construcción de proyecto unitario. Dicho de otra forma, el desafío es subvertir la noción de un pensamiento ordenador en el cual el proyecto social trata de acomodar o subsumir aquello que es diverso, nombrado también como minoritario, para ajustarlo a sus dinámicas/estructuras y construir otros órdenes donde la diversidad es movilizadora y ya no se considera un apéndice, tomando entonces un lugar constitutivo.



Figura 1. Relación instrumental de la diversidad dentro de un proyecto social.

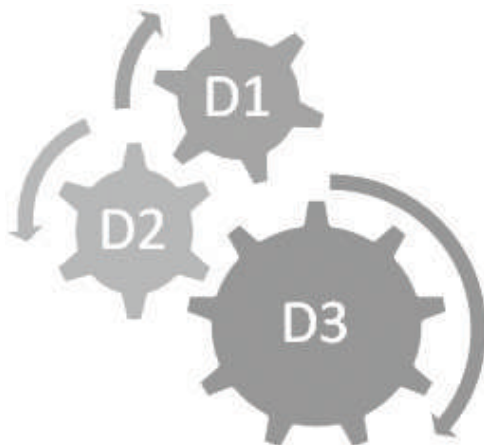


Figura 2. Relación de agenciamiento de la diversidad dentro de un proyecto social.

Sin llevar a menos los esfuerzos adelantados para lograr sociedades más plurales donde la diversidad funciona como actor importante en la construcción del proyecto común, es importante indicar que todavía seguimos asistiendo a un tipo de sociedades laxamente configuradas que no alcanzan el grado de comunidad densamente compenetrada en acción y pensamiento al modo que lo consideraba Dewey.

Allí la responsabilidad y papel que asiste a la escuela es en alto grado importante, en tanto movilizadora de una voluntad deliberada por construir los valores comu-

nes que hacen de lo diverso un elemento constructor; esto supone la proximidad de la experiencia escolar con el devenir social, es decir, que le interpela a la escuela la realidad y el contexto en el que se circunscribe. Plantear la diversidad no es posible si se mantiene un ejercicio limitado a la experiencia del aula. ¿Cómo dialoga la escuela con la diversidad fuera y dentro del aula?, ¿la reconoce como valor, o como problema? Este asunto nos remite entonces a la necesidad del sujeto de saberse reconocido, valorado y tomado en consideración en los diferentes grupos a los que pertenece, necesidad muy humana, por demás.

Es bajo la línea del reconocimiento —abordada con mayor detalle más adelante, como subcategoría de la diversidad— que tiene lugar el despliegue de posibles experiencias personales y sociales que contribuyen, por una parte y en el seno de la escuela, a los procesos formativos de los estudiantes, y por otra y en los ámbitos de lo que puede ser una vida social (entendida por fuera de lo escolar estrictamente hablando), a vivencias concretas y reales de los modos-tensiones-configuraciones del devenir de las sociedades. De este modo, la diversidad viene a ser comprendida también como experiencia, como forma de ser-estar en el mundo y que se realiza en interacción. Para tales efectos, se precisa que la escuela pueda entenderse como escenario que permite la concurrencia de dichas experiencias o como facilitadora de procesos que provoquen el diálogo de ellas.

Volviendo sobre el marco de relacionamiento entre escuela-proyecto de sociedad, Dewey advierte cuatro elementos centrales que configuran el sentido del proyecto educativo: participación, conocimiento, diversidad cultural y comunicación. La participación justamente nos abre el escenario de comprensión de lo que aquí se ha denominado el segundo frente en la exploración por la diversidad en la escuela y que está configurado en torno a las políticas públicas. Dewey considera que el tipo de experiencias educativas que ofrece una sociedad determina la calidad de la educación y, por tanto, el carácter de la sociedad. Esto, en una doble vía, supone el imperativo de la escuela como creadora de hábitos y prácticas participativas que luego vendrán a ser experimentadas en escenarios de la vida pública.

Desde esta perspectiva también merece asomarse a la configuración de la diversidad. Para ello vale primero recuperarla en los marcos establecidos por las actuales políticas que le otorgan un lugar central y que debieran ser para la comunidad educativa elementos de diálogo con los cuales poder actuar, en consideración de construir proyectos educativos ciertamente democráticos y activadores de lo diverso como expresión, pero, sobre todo, como experiencia.

La diversidad como elemento constitutivo de los enfoques y las políticas

Las políticas públicas son definidas como decisiones impulsadas por distintos actores de la sociedad: Estado, sociedad civil, capital privado, que pretenden,

mediante la coordinación de estrategias a mediano y largo plazo, la transformación de situaciones y/o problemáticas concretas que afectan el nivel de vida y el desarrollo humano social e integral de determinados grupos poblacionales. Se trata de apostar a una distribución diferente de los bienes y servicios, procurando respuestas que materialicen los derechos de los sujetos, pero atendiendo a las características propias de sus contextos y realidades. Esto significa de fondo una distribución distinta del poder, en la que cobran protagonismo los/as ciudadanos/as, en tanto ocupan un lugar privilegiado de conocimiento sobre su entorno y por ello comprensiones que pueden abrir universos de posibilidades para su transformación, para un vivir armónico y de mayor integración entre los grupos humanos con el entorno.

En el espíritu de toda política pública que persigue el bienestar de los ciudadanos, hombres y mujeres, la consideración de la diversidad se configura como elemento central para abordar el asunto de la integración social. Esto significa que la equidad, el reconocimiento, el diálogo intercultural, entre otros, configuran el marco ético y político que determina un horizonte de sentido, que por definición adhiere a una perspectiva de derechos (también entendida como enfoque). Esta perspectiva puede modificar la condición deficitaria para su acceso y realización y permite el pleno e integral desarrollo de los sujetos.

Uno de los enfoques en el cual se inscribe la comprensión por lo diverso, es el enfoque diferencial que emerge en el escenario de los derechos humanos y que reconoce de forma positiva la diversidad, a la que observa con una óptica de cuidado y aprecio. En este sentido se advierte la variedad como consustancial a la configuración de los grupos humanos y como condición que merece un tipo de atención y respuesta pertinente a las necesidades y colocaciones sociales particulares de cada uno de ellos.

Es preciso señalar que lo diferencial como enfoque emerge como resultado de situaciones históricas de marginación que se han infringido a los sujetos individuales y colectivamente considerados, en las que se desatendieron características propias de su configuración de mundo. Lo que está en el trasfondo de esta propuesta es el imperativo de desandar y poner en cuestión un pensamiento único cuya configuración hegemónica de mundo obvió cosmovisiones diversas para asir la realidad. En términos del proyecto democrático, lo diferencial supone la necesidad de superar tales brechas de inequidad y procurar relaciones más simétricas donde lo diverso y lo plural trazan la dirección.

Desde la perspectiva de las Naciones Unidas, el enfoque diferencial:

Es método de análisis y guía para la acción. En el primer caso, emplea una lectura de la realidad que pretende hacer visibles las formas de discriminación contra

aquellos grupos o pobladores considerados diferentes por una mayoría o por un grupo hegemónico. En el segundo caso, toma en cuenta dicho análisis para brindar adecuada atención y protección de los derechos a la población.

El enfoque diferencial aparece algo más visible en políticas públicas cuya orientación está referida a determinados grupos poblacionales; esto significa, por ejemplo, que es más evidente cuando se trata de indicar situaciones de vulneración a los derechos que pueden estar determinadas por factores como violencia, marginación, discriminación. No obstante, y volviendo a la relación establecida entre escuela y proyecto de sociedad, la exigencia por recuperar el aspecto de la diversidad en las aulas se hace urgente si se considera que la compleja realidad del país también tiene ocurrencia en los salones donde asisten estudiantes provenientes de todas las regiones, en muchas ocasiones en condición de desplazados. Incluso si nos referimos a lo diverso no sujeto a las problemáticas sociales, sino ligado a factores identitarios, de empatías con colectivos sociales o las denominadas culturas urbanas, surge como expresión manifiesta y sentida de dichas experiencias. Naciones Unidas indica que:

También se pueden considerar como sujetos de atención diferencial las siguientes poblaciones transversalizadas por dos variables, ciclo vital y género: población en situación de discapacidad, población en situación de desplazamiento, ciudadanos-as habitantes de calle, población privada de la libertad, población en situación y/o ejercicio de prostitución, personas de sectores LGBTI [lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, intersexuales], personas de la tercera edad y niños y niñas.

En este marco vale destacar algunos elementos extraídos de la propuesta de gobierno “Plan de Desarrollo 2012-2016”, que en el Distrito prioriza, a partir de sus políticas, los mencionados enfoques, donde la diversidad como principio desempeña un papel de soporte ético-político, a la vez que se presenta como eje transversal de dicha propuesta. El artículo 5.º da cuenta de los objetivos del primer eje: “Una ciudad que supera la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones de desarrollo”. En su apartado 2 indica como objetivo:

Destacar los principios de igualdad, equidad y diversidad como derroteros de las acciones de la Administración Distrital, centradas en el bienestar de las personas como titulares de derechos y obligaciones, con un énfasis en la no discriminación y no exclusión, asociadas a identidades étnicas, culturales, de género o por orientación sexual, considerando la realización de los derechos como un imperativo ético y legal (Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”).

Como queda expresado, la diversidad se entiende como principio y derrotero, soporte y sustancia sobre la que tiene lugar el operar estratégico de la Administración y donde se destaca su carácter central, casi que vinculante en términos jurídicos y no como mero accesorio, pues no hay que perder de vista que este hace parte del cuerpo de objetivos de aquel eje que centra su accionar en la persona.

Continúa este objetivo:

Se busca promover el empoderamiento social y político de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, personas mayores, las familias, mujeres, grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas y rom; las personas lesbianas, homosexuales, bisexuales, transgeneristas e intersexuales, LGBTI, y con discapacidad, y en general de los grupos poblacionales discriminados y segregados de modo que se avance hacia la igualdad de oportunidades; la protección y restitución de sus derechos; visibilizando y ampliando sus oportunidades y suscitando el respeto y cambio de imaginarios frente a estereotipos en torno a la edad, el género, la pertenencia cultural y étnica, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia y la discapacidad. Dar prioridad a la prevención del maltrato del ser humano y la superación de toda forma de violencia contra situaciones de no observancia de los derechos de los niños, las niñas, los adolescentes, los jóvenes, las mujeres, las personas mayores y las formas diversas de familia (Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”).

La segunda parte del objetivo agrega un elemento central que nos devuelve justo a uno de los elementos que en Dewey son de gran relevancia, en términos de la construcción de propuestas educativas y sociales más congruentes con la diversidad: la participación. Se habla del interés central en su empoderamiento, lo que puede permitir, no solo su ejercicio pleno de derechos, sino además la posibilidad de (de)construir los imaginarios sobre los que se asientan formas de concepción de lo considerado como “normal” o quizá mejor normado en términos sexuales, generacionales, ideológicos, todo como fiel calco a comprensiones universalistas del mundo.

El tercer objetivo de este primer eje reza:

Ampliar las capacidades que permitan a la ciudadanía la apropiación de saberes. Estimular la producción y apropiación social de ciencia, tecnología, la creación e innovación para el desarrollo del conocimiento científico, mediante la investigación básica y su aplicación en procesos de innovación social, creativa y productiva, que permitan fortalecer las capacidades endógenas de la economía bogotana, que apoyen los procesos de transformación social, la diversificación y el fortalecimiento de la estructura productiva de Bogotá y la región en que está inscrita (Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”).

Aunque de primera mano este propósito pareciera cifrado por fuera del alcance de lo diverso, no lo es. Como se indicó, el conocimiento en Dewey aparece como elemento central en el proceso de apropiación de formas comprensivas de un tipo de sociedad que pretenda aspirar a un proyecto común en el que la diferencia es sinónimo de riqueza. Esta diferencia, desde la óptica del conocimiento en el autor, entiende los contenidos en la educación como dinámicos, al igual que dinámicas las normas de la sociedad. La propuesta del tercer objetivo que en el Plan de Desarrollo persigue la ampliación de las capacidades para la apropiación de saberes, hace comprender entonces que asistimos a un abanico amplio de lo que significa el conocimiento donde lo que se tiene al frente es un despliegue de múltiples saberes. Si bien es cierto impera el ya conocido conocimiento científico, se da apertura a su potenciación mediante la aplicación de procesos que socialmente innoven; como quiera que variados son los grupos sociales, variadas también las formas de aproximación al conocimiento y variados los métodos de construcción de posibilidades que respondan a sus particulares formas de ocupar-habitar-vivir los territorios.

Como telón de fondo, para la escuela en términos de diversidad lo que se demanda es una necesidad de cambiar el cuerpo constitutivo, sustantivo, normativo de lo considerado como conocimiento, y ponerlo en relación con los procesos y desarrollos que se van gestando en la sociedad, lo que haría ciertamente más congruente la promoción de valores como igualdad, equidad, justicia y reconocimiento, que están como soporte de lo diverso y por ello aproximarían la experiencia educativa a una más pertinente para dar respuesta a los acelerados cambios que sufren las sociedades de la actualidad.

En el artículo 6.º el Plan de Desarrollo refiere la educación como una de las estrategias en torno a las cuales se puede dar cumplimiento al ejercicio de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en la ciudad, pero resalta de forma determinada el enfoque diferencial como condición importante para el cumplimiento de tal derecho:

Garantizar el acceso permanente y de calidad a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, para ampliar la cobertura de la educación inicial, extender la jornada en la Educación Básica y Media, y articular esta última con la Superior, hacia el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes de menores recursos de la ciudad, asegurar el enfoque diferencial para todos los grupos étnicos afrodescendientes, palenqueros, raizales, indígenas y rom, las personas LGBTI, con discapacidad y víctimas del conflicto armado.

También el apartado 10 del mismo artículo trae el criterio del enfoque diferencial, esta vez en relación directa con todo tipo de expresiones culturales, deportivas y recreativas como dispositivo que puede permitir la superación de formas de segregación:

Reconocer la dimensión específica de la cultura, el arte, la actividad física, la recreación y el deporte bajo un criterio de enfoque diferencial y de respeto por la diversidad existente en razón a la edad, el género, la pertenencia cultural y ética, la orientación sexual, la identidad de género, la apariencia y la discapacidad. Se busca superar la segregación propia del sector cultural, recreativo y deportivo, garantizar las condiciones físicas y de infraestructura para el despliegue y acceso a la memoria, el patrimonio y las prácticas culturales, recreativas y deportivas en los proyectos de intervención urbana (Alcaldía Mayor de Bogotá, Plan de Desarrollo “Bogotá Humana”).

De manera recurrente los/as estudiantes refirieron en la totalidad de colegios objeto del estudio y como demanda importante, la necesidad de afianzar los escenarios didácticos, pedagógicos y metodológicos del arte, la cultura y el deporte como esenciales para el despliegue de su ser-estar en el ámbito escolar, lo que significa también su posibilidad de desplegar todas las experiencias y manifestaciones de la diversidad en tanto articuladora y promotora de otras formas de habitar los ambientes escolares.

De obligada referencia es también el artículo 9º, que señala de forma explícita la necesidad de pensar lo diverso dentro de lo que se puede comprender como educación incluyente:

Artículo 9º Construcción de saberes, educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender. Reducir las brechas de calidad de la educación a partir de la ampliación de una oferta de educación pública incluyente y de calidad, que garantice el acceso y la permanencia en el sistema educativo de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, y potencie sus capacidades para la apropiación de saberes. Garantizar a las niñas y los niños el derecho a una educación de calidad que responda a las expectativas individuales y colectivas, que retome los compromisos de campaña en términos de pedagogía para pensar, el libro *Saber*, la innovación y el rediseño curricular, una segunda lengua, la lectura y la escritura, el uso pedagógico de TIC que faciliten la participación de los estudiantes en las redes y autopistas del conocimiento, el desarrollo integral de la juventud con más y mejor educación.

Este último artículo comporta para la diversidad, elementos de extensión y profundidad amplia. De primera mano otorga la calidad de incluyente a la educación, noción que como se verá en el siguiente apartado, parece bastante problemática y deficiente para pensar lo que significa lo diverso, lo que quizá por ello mismo lo convierte en un campo problematizador potente al hacer manifiesta la necesidad de ampliar el entendimiento del ejercicio educativo; parte de estos elementos que ofrecen nuevas comprensiones de la escuela en tanto el carácter diverso que debiera constituir la, aparecen bajo la enunciación del disfrute con la que se califica este tipo de educación.

Pero no solo en ello se agota la ampliación de lo diverso: la potenciación de capacidades, por ejemplo, remite al reconocimiento de una multiplicidad de valores y atributos que le asisten a los/as estudiantes, lo que pone a la escuela ante el desafío de proveerse de herramientas e instrumentos tales que permitan el fortalecimiento de sus procesos formativos bajo un acucioso sentido de potenciar lo potenciable. Vinculada por esta misma línea se encuentra la demanda que el artículo indica como una educación tal que responda a las expectativas de los sujetos. En términos de lo diverso, a lo que remite esta necesidad de respuesta es a tomar como eje de la dinámica escolar el diálogo como soporte de un ejercicio continuo de hermenéutica, en el que, en presencia de distintos actores/roles, adolescentes/estudiantes, adultos/maestros-directivos-padres y en activación de distinto momentos escolares y extracurriculares, se puede-debe fomentar lo diverso como campo de emergencia de posibilidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Nociones vinculadas al concepto de diversidad

Hasta aquí se podría señalar que la diversidad se empareja con principios rectores de la diferencia, la equidad, el reconocimiento, necesarios para la emergencia de espacios altamente democráticos de los que hace parte la escuela y a los que a su turno contribuye de forma definitiva para su materialización. No obstante, también se enunció lo diverso como campo de experiencia, lo cual hace que tome un carácter todavía más denso, dada la impronta sustancial que significa dicha noción en tanto fuente de (de)construcción de saberes.

Comprendida de acuerdo con tales elementos, la diversidad supone su despliegue en un plano de relaciones tendientes a un comportamiento horizontal de mutua afectación y ya no de jerarquía, donde lo que se persigue es la incorporación de tal o cual expresión a un tipo de propuesta/proyecto social totalizante. Por ello, en el presente estudio se consideran a propósito algunos otros elementos que Duschatzky refiere a este respecto:

La diversidad implica movimiento y multiplicidad por lo cual se anula cualquier lógica que intente reducir todo a lo mismo, al discurso supuestamente transparente del conocimiento racional o al de la historia considerada como un movimiento siempre hacia lo mejor. En cambio, se entra en un estado de hibridación, en el que ninguna narrativa ni autoridad, llámese nación, clase social, etnia, ciencia, pueda arrogarse la representación de la verdad o la significación acabada.

A dicha comprensión se suman otros elementos que dialogan y/o se confrontan con tal principio y que fueron considerados en el estudio como variables de atención, elementos de remisión directa, complejizante, de esta construcción de lo diverso: inclusión, cultura/multiculturalidad/interculturalidad, reconocimiento, convivencia.

Repensar la inclusión para pensar lo educativo

En la revisión documental que se hizo para el presente estudio se observó la importante presencia que tiene la noción de inclusión como variable con la cual dialogar lo diverso en la educación:

La inclusión en educación es antes que nada una forma de contribuir a la democratización efectiva de la sociedad y a la generación de equidad en las oportunidades educativas para todos. Hacer los sistemas educativos más inclusivos significa consolidar una sociedad más justa y equitativa, en la que se tome conciencia, al menos, sobre la urgencia de enfrentar de manera concreta los factores sociales, económicos, políticos y culturales que generan la exclusión de y en la educación (Pabón, 2012).

Si bien tal planteamiento devela la necesidad de reconocer al otro como legítimo para la convivencia, se hace desde un lugar de enunciación cuya dicotomía inclusión/exclusión da por descontada una discusión sobre el proyecto de sociedad que se persigue. Bien vale reflexionar sobre lo inconveniente que resulta hablar de los excluidos/as si lo que se pretende es la búsqueda de una sociedad más justa. La inclusión deviene entonces como una anteojera, por cuanto remite a asentir sin más que la forma como está dispuesta la matriz institucional del poder es adecuada y lo que resta es buscar la inserción. Una perspectiva de la inclusión y la exclusión ya admite un tara de jerarquía: aquellos que están por fuera (quizá además debajo en ese afuera), contrariamente a los que se encuentran “dentro de”.

De su parte, Duschatzky señala que hay un corrimiento de las posiciones que tradicionalmente abordaron el problema de la diversidad en la escuela, cuya preocupación giraba en torno de las estrategias de inclusión de sujetos o temáticas relativas a grupos minoritarios. El horizonte de la inclusión no cuestiona la configuración institucional; los valores y los principios de legitimidad no se alteran; solo se trata de acoger lo diferente desde las jerarquías ordenadoras. Otra opción es pensar la diversidad desde la negociación, pero no la negociación que se limita a contemporizar posiciones encontradas, sino la que abre una zona de diálogo hacia nuevos indicadores teóricos que hacen posible nuevas representaciones y significados.

No es menester perseguir la pertenencia a un mismo grupo, se trata de poder construir-se como sujetos, como universos diversos que pueden ponerse en diálogo, que pueden hacer emerger otros universos-escenarios para el aprendizaje. Hablar de incluir corre el riesgo de petrificar el permanente dinamismo del que habla Dewey y que es un valor de la educación. Pensar de esta forma hace venir a menos las posibilidades que se pueden gestar en el reconocimiento de que el otro tiene en condiciones experienciales algo que dar-aportar.

Pabón, en otro apartado, menciona elementos de este tipo de educación mucho más próximos a una noción de diversidad como acción consciente para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes (no solo de quienes son discapacitados), sin tomar en consideración su condición individual o su situación particular. En este sentido puede afirmarse que su propósito, más que atender a un determinado grupo de estudiantes, consiste en generar transformaciones culturales, políticas y pedagógicas para superar la discriminación y malsanos unanimismos en distinto orden. Lo diverso implica descentramiento, eliminación de un punto de vista único y actitud exploratoria de los escenarios fronterizos de los sujetos que promueven diálogos ideológicos, culturales, sociales.

Cultura-multiculturalidad-interculturalidad

Es conocido el amplio y complejo campo de aproximación que enfrenta una noción como la de cultura, indagada y rastreada por tantas disciplinas como enfoques en el interior de ellas. A efectos del estudio se consideran algunos aspectos que se presumen centrales y susceptibles de poner en relación con la diversidad. Lo cultural se configura a partir de los sistemas de creencias, representaciones y campos valorativos de los grupos humanos. Luego la cultura no está referida a una constitución genética, sino que es transmitida, aprendida y compartida por los sujetos. La cultura representa también un consenso social; ahora bien, conformadas las sociedades de forma plural, este consenso está configurado por los miembros de un determinado grupo de referencia.

Todo lo referido a la cultura viene muy a propósito cuando se trata de rastrear las nociones y prácticas de la diversidad en la escuela, por cuanto es desde el carácter dinámico que tiene la cultura que hay lugar a las tensiones, aproximaciones, distancias y recomposiciones de las múltiples formas del estar socialmente y que se expresan también en el marco educativo.

En términos de políticas educativas y diversidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), por ejemplo, sostiene en el artículo 2.º de su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, del 2 de noviembre de 2001, que las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

La diversidad cultural es entendida así como un derecho humano que tienen los grupos de personas tomados en conjunto, lo que traslada la comprensión a lo que significa lo multi- e intercultural. Para Pech:

La cultura se torna una especie de tejido multicultural [...] multicultural expresa el estado de convivencia entre culturas y/o subculturas –culturas propias de determinados grupos sociales–, reconociendo la presencia de varios grupos culturales en el mismo espacio social, lo que conduce también a reconocer la posición que dichos grupos culturales ocupan en el ámbito de la distribución del poder (2009).

La noción de lo multicultural en Pech permite constatar la coexistencia de lo diverso en espacios sociales y físicos compartidos, y revela un elemento importante que vincula las relaciones de los grupos humanos mediados por el poder. No obstante, hablar de lo multi- porta la idea de cohabitación-compartimentación, donde la zona de contacto y por ello la emergencia de nuevos sentidos para la adquisición y/o reconfiguración de los lazos sociales corre el riesgo de tomar una forma estática y/o de acomodación donde la convivencia carece de dinamismo y afectación.

La interculturalidad, por su parte, involucra la activación de principios de horizontalidad y diálogo en que se encuentran los grupos humanos; tal hecho supone un ejercicio de mayor autonomía de las culturas que se ponen en relación con otras. Tienen lugar anudamientos, recomposiciones, mutaciones en términos de las diversas expresiones que construyen la pluralidad de la cultura y, sobre todo, su riqueza dialógica, donde se constituyen, cambian, se afectan. Lo intercultural recupera un campo de acción que demanda comprensión de los elementos constitutivos de la identidad que interactúan con otras expresiones bajo posturas y preceptos de sus sistemas de creencias.

La diversidad entonces está asociada a políticas de reconocimiento en las que emergen, entre otras, nociones como la (de)construcción de códigos, relaciones compartidas y la cohesión social. Tal reconocimiento se da en una doble vía, que permea al sujeto individual y colectivamente considerado, tanto en las condiciones institucionales, como de la voluntad y obrar de los sujetos, y sobre todo, de la interacción que se produce en este contacto.

El reconocimiento

Taylor (1994) afirma que “la identidad de un grupo o un individuo, se forma en parte por el reconocimiento o por la ausencia del mismo”.

Por su parte, Pabón, en sus reflexiones sobre la educación, refiere también el dilema del reconocimiento atravesado por el asunto relacional, señala que la cohesión social alude a la importancia de restituir las relaciones sociales que se rompen, cada vez en mayor grado y con mayor frecuencia, en las sociedades altamente segmentadas, y que, para las poblaciones vulnerables, implican riesgos aún mayores. La educación desempeña aquí un papel importante, ya que fomentar la buena en-

señanza, contar con mejores pedagogías, tener mejores maestros y formar para la ciudadanía contribuyen a consolidar los lazos afectivos, la confianza y la seguridad. Lo indicado lleva a considerar el papel relevante que tiene poder de devolver a los sujetos una imagen que no distorsione o erosione su identidad, bajo riesgo de provocar o ahondar prácticas discriminatorias, opresivas y de rompimiento de lazos que les hacen ser-estar representados.

El tema del reconocimiento pone en acción la noción de “frontera interna” (Pech, 2009) como escenario posible de cohabitación entre lo irrenunciable y lo negociable de la subjetividad, manifiesta en valores, creencias, representaciones, identidades:

Los diferentes grupos culturales —delimitados no solo por su origen geográfico, sino también por otras condiciones estructurales como el género, la edad, la clase social, la preferencia sexual, entre otras— comparten universos de sentido, que aparecen objetivados en referentes simbólicos y discursivos propios de cada uno de los grupos. Sin embargo, ello no significa que no haya referentes comunes entre varios de estos grupos culturales en contacto. Precisamente, las zonas de contacto de dichos grupos, aunque movibles y porosas, constituyen una importante fuente de significación, lo que hace que el proceso de gestación de sentido se convierta en una construcción interactiva e intersubjetiva (Pech, 2009).

Esta noción en Pech es sugerente como dispositivo de activación de las políticas de reconocimiento en tanto apunta a la exploración en torno a lo fronterizo como espacio simbólico de experiencia de la diversidad. La comprensión de nociones como la de identidad y su configuración desde estructuras sociales, históricas, culturales, biológicas, provocan la emergencia de vínculos y sentidos compartidos; en ella la frontera permite aproximaciones desde una doble dimensión, tanto en el carácter facilitador y provocador del encuentro, como en el de obstaculización o tensión entre lo que se puede comprender como diverso, distinto o próximo de dicho(s) sujeto(s) colectivo(s), para constatar en ambos casos la emergencia de realidades distintas, pero no para someterlas a juicio.

La convivencia

La convivencia completa el listado de subcategorías con las cuales se modula el estudio en términos de diversidad; sin embargo —como se indicó— no agotan en ellas la comprensión por lo diverso y, quizá mejor, conectan y permiten la emergencia de otros elementos.

Convivir remite de forma inmediata a una presencia plural, no se convive sino a partir de la presencia de dos. Se ha dado como convención social pensar la convivencia a partir de las relaciones humanas, pero la pluralidad bien puede darse con otro tipo de seres vivos o entornos. La convivencia aporta a la coexistencia atri-

butos positivos por cuanto se orientan por principios que contribuyen a una regulación sana entre individuos y grupos que comparten un espacio social y cultural.

Para Pech (2009), en la convivencia cada grupo provee a sus integrantes explicaciones sobre los significados de sí mismos y de los demás, explicaciones que le permiten distinguirse o desmarcarse de los otros grupos. Dichas explicaciones forman el cuerpo de creencias sobre el cual descansa el sentido compartido de la pertenencia, o lo que es lo mismo, los significados intersubjetivos que aseguran la delimitación de un “nosotros” respecto a un “ellos”. En términos de la relación diversidad-convivencia, la comprensión del nosotros y ellos es central en tanto permite rastrear los escenarios y zonas de (des)encuentro, negociación-distancia, que contribuyen a la configuración o desmonte de los acuerdos que tejen la urdimbre de las relaciones.

En Maturana el elemento de la diversidad emerge a partir de su reflexión en torno a la convivencia, y los actuales sistemas de dominación y exclusión que dificultan su plena realización, de los que responsabiliza al patriarcado en su distribución desigual del poder entre hombres y mujeres:

La historia de la humanidad en la guerra, en la dominación que somete y en la apropiación que excluye y niega al otro se origina con el patriarcado. En Europa, que es nuestra fuente cultural, antes del patriarcado se vivía en la armonía con la naturaleza, en el goce de la congruencia con el mundo natural, en la maravilla de su belleza, no en la lucha con ella (2002).

Esta afirmación comporta dimensionar la diversidad, no solo en función de la humanidad y las estructuras que le van configurando y sobre las que también ejerce influjo, sino en que la aceptación de “los otros como legítimos para la convivencia” está referida a una otredad que pone al sujeto también en relación con el medio en el que se circunscribe y que por tanto también le constituye:

No se requiere saberlo todo desde el comienzo, pero sí, se requiere señorío reflexivo en el mundo en el que uno vive; respeto y aceptación de sí y de los otros en la ausencia de urgencia competitiva. Si he aprendido a conocer y a respetar mi mundo, sea este el campo, la montaña, la ciudad, el bosque o el mar; no a negarlo o a destruirlo, y he aprendido a reflexionar en la aceptación y respeto por mí mismo, puedo aprender cualquier hacer (Maturana, 2012).

Nos implica entonces, en términos de la diversidad, elementos de la aceptación, el respeto y la enacción entre el sujeto y su entorno: “Los seres vivos no humanos no compiten, se deslizan unos entre otros y con otros en congruencia recíproca al conservar su *autopoiesis* y su correspondencia con un medio que incluye la presencia de otros y no los niega” (Maturana, 2012).

La pregunta “¿para qué educar?”, formulada por Maturana, da pistas que se relacionan con la comprensión de la diversidad:

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Lo que se plantea es el desequilibrio en el que estamos ahora por cuenta de un paradigma de pensamiento que soslayó la relación con la naturaleza y nos puso en el centro del progreso, pero no como sujetos sino completamente objetivados, por cuanto fuimos dominados por nuestra autocomplacencia, en lo que parecía ser la avanzada de la ciencia y en el afán de la competencia por la posesión del saber: también para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento (Maturana, 2012).

Preguntar entonces por la diversidad es hacerlo en el respeto por lo que el otro es, significa, configura, por los sentidos que otorga al mundo. Tal como lo señala Guyot (2012), la perturbación de las condiciones de la vida en el planeta y las formas de las representaciones que instalaron al hombre occidental depredador como un modelo civilizatorio, la devastación del mundo social, cultural y educativo, pusieron bien a las claras la necesidad de pensar de otro modo, de encontrar nuevas formas que nos permitirán dejar de ser lo que somos, de replantear la posición del sujeto en el cosmos y en la sociedad estableciendo nuevos diálogos con la naturaleza, el conocimiento y los otros.

Diseño metodológico

Se construyó la ruta metodológica desde la idea de que sujeto, subjetividad y diversidad en la escuela se articulan en el marco de procesos pedagógicos y educativos y han sido elaborados en la historia moderna como disposiciones del Estado y de la sociedad según las necesidades de unos y otros. Este marco conceptual se constituyó en una guía para el trabajo de campo, para hacer las conexiones requeridas entre la percepción puramente preempírica y las realidades no intervenidas, de donde se supone deben reconstruirse procesos y prácticas particulares.

Es precisamente en este campo de múltiples entrecruces, traslapes y colisiones que el interés por la subjetivación social y la producción de subjetividades se vuelve imperativo en función de transformaciones y direccionamientos de la política educativa y los procesos pedagógicos, particularmente en el Ciclo V de la formación escolar, que busca entre otros aspectos la articulación de la Educación Media con la Superior y el mundo del trabajo, así como la orientación del trabajo escolar con los gustos y proyecto de vida de los estudiantes. El propósito fue comprender qué está sucediendo en el terreno de la vida subjetiva de la escuela, y las limitaciones y potencias que esta realidad encierra para un horizonte social de la política pública.

La metodología se diseñó para registrar la complejidad de la actividad humana sensible en el espacio de la escuela, en el que concurren pensamiento y acción en un mismo entramado que, a su vez, debe ser desentrañado, por medio de una investigación que busca sintetizar un conjunto de prácticas productivas de pensamiento, percepción e imaginarios del mundo en los sujetos y subjetividades que concurren en el ámbito institucional y social de la educación media, particularmente en el Ciclo V.

En el diseño se tuvo en cuenta también la experiencia del “Estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV y V”, cuya metodología comparte elementos comunes, como la lluvia de ideas en el taller y el papel activo de los estudiantes, además de la aproximación al contexto escolar y el establecimiento de contacto con los docentes y directivos para la posterior implementación de los instrumentos en los colegios.

Tipo de investigación dual

Teniendo presente la complejidad de la realidad social de las comunidades educativas que se requiere comprender integralmente en sus dimensiones cualitativas y cuantitativas, el proyecto optó por el tipo de investigación dual, que asume dichas dimensiones como incluyentes, así como las herramientas de cada una de estas que se comprenden de forma complementaria, todo ello con el fin de conocer en términos subjetivos y objetivos el contexto escolar de los 25 colegios seleccionados por el IDEP para el estudio y que es más consistente con lógicas de uso, flexibles y situadas, que se desarrollan durante el proceso de producción de conocimiento en las comunidades educativas, particularmente cuando son tan limitados los tiempos y las oportunidades del trabajo de campo con los actores sociales que hacen parte de la vida escolar.

Instrumentos para la recolección de información

Desde la lógica de investigación expuesta se sustenta el diseño de instrumentos de tipo cuantitativo (la encuesta y la revisión documental) y cualitativos (el taller y los grupos focales), para lograr la triangulación de los métodos y recolectar la mayor y mejor información posible durante las visitas que se realizaron en los colegios, que aproximadamente duraban entre tres y cuatro horas (situación que dista del concepto de inmersión en la comunidad y del tipo de observación que permite una descripción densa como lo propone la investigación etnográfica); el equipo de investigación diseñó instrumentos ágiles, sencillos y comprensibles para los docentes, los estudiantes y sus familiares.

Encuestas

El instrumento de la encuesta se formuló con la intención de recuperar rápidamente información significativa de estudiantes y docentes sobre las percepciones escolares referentes a procesos de subjetivación, producción de subjetividades y expresión de diversidad en la escuela, a fines de aportar al levantamiento de cartografías específicas que den cuenta de esos procesos en los colegios seleccionados para este estudio (ver figura 3).



Figura 3. Encuesta. Diligenciamiento en línea, Colegio El Libertador.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Para tal propósito se diseñaron módulos específicos que permitieran acotar disposiciones y lograr indicar procesos, expresiones de diversidad, dispositivos y tensiones de subjetivación. Cada uno de estos módulos se elaboraron según indicadores específicos que responden a la praxis social de la escuela en la que se manifiestan las categorías bases del proyecto: subjetividad y diversidad.

Las encuestas se diseñaron para ser autoaplicadas en línea a través de Google Apps, o de forma manual en formatos impresos para los colegios con dificultades de conectividad. Las condiciones técnicas de las instituciones educativas del distrito en algunas ocasiones posibilitaron el diligenciamiento de las encuestas directamente en Internet; sin embargo, en la mayoría de los casos la encuesta se hizo manualmente y los investigadores ingresaron esta información a los formularios en línea para su posterior diligenciamiento.

Se formularon las encuestas estructuradas con preguntas abiertas y cerradas dirigidas a estudiantes y docentes (ver anexos 1 y 2). En el anexo 3 se presenta la ilustración de la encuesta en línea.

Talleres sobre subjetividades y diversidad en el contexto escolar

Los talleres son dispositivos metodológicos ideales para recolectar información sobre temas como la subjetividad y la diversidad porque facilitan un contexto de participación activa, que moviliza hacia la acción, a la expresión de las vivencias subjetivas y a la creatividad tanto individual como colectiva.

Dirigidos a estudiantes de grados décimo y once, en 24 colegios distritales de Bogotá, cada taller contó en promedio con una asistencia de 10 estudiantes.

Duración: dos horas.

Justificación: el taller y la metodología propuesta permitieron escuchar a los estudiantes y registrar sus expresiones subjetivas y de diversidad, en la medida en que movilizaron a la acción, la sensibilidad y la creatividad.

Objetivo: conocer e identificar las subjetividades y diversidad en los estudiantes de los grados décimo y once.

Metodología: elaboración de un dibujo relacionado con los temas de diversidad y subjetividad; creación de una historia vinculada al dibujo.

Protocolo para el manejo de los diferentes momentos del taller

Saludo de presentación (talleristas/participantes)	15 min
Lluvia de ideas en torno a los conocimientos previos de subjetividad y diversidad	15 min
Realización del dibujo	20 min
Diálogo sobre el dibujo	15 min
Realización de la historia	20 min
Diálogo sobre la historia	15 min
Opiniones	10 min

Desarrollo del taller

Se inició con la presentación de los talleristas y participantes: nombre y gustos, ello propició un acercamiento entre los profesionales y los estudiantes desde el reconocimiento de sus subjetividades; luego se dio paso a la lluvia de ideas, en la que se escuchó a los estudiantes su saber sobre las subjetividades y la diversidad (ver figuras 4, 5 y 6).



Figura 4. Taller “Elaboración del dibujo y la historia”, Colegio Kennedy.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.



Figura 5. Taller “Elaboración del dibujo y la historia”, Colegio José Félix Restrepo.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.



Figura 6. Taller “Dibujo sobre subjetividad y diversidad”, Colegio Rodrigo Lara Bonilla.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Posteriormente se les solicitó que realizaran un dibujo relacionado con los temas explorados. Al culminar, se dialogó sobre la actividad. Se continuó pidiendo que escribieran una historia relacionada con el dibujo realizado y al terminar se dialogó en torno a sus opiniones sobre el particular.

Se finalizó el taller con una actividad en la que los estudiantes espontáneamente expresaron en dos murales cómo perciben la escuela y cómo les gustaría que fuera (ver figuras 7, 8, 9 y 10). Frente a la construcción individual del dibujo y la historia en el taller, el mural se constituyó en referente de reencuentro del grupo para el trabajo colaborativo, ya que todos podían participar, y movilizó a la acción creativa del colectivo.

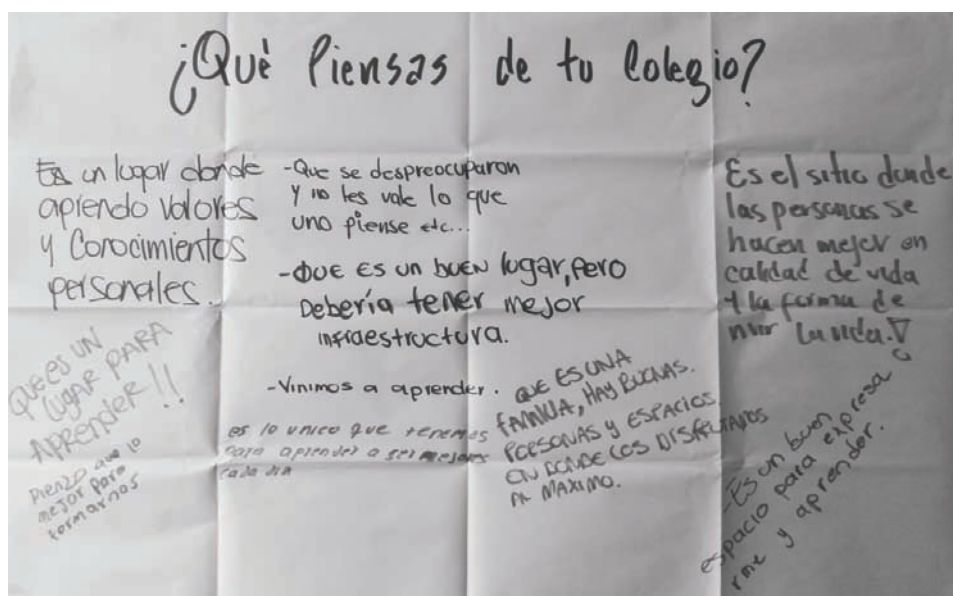


Figura 7. Ejemplo de mural sobre percepción acerca del colegio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

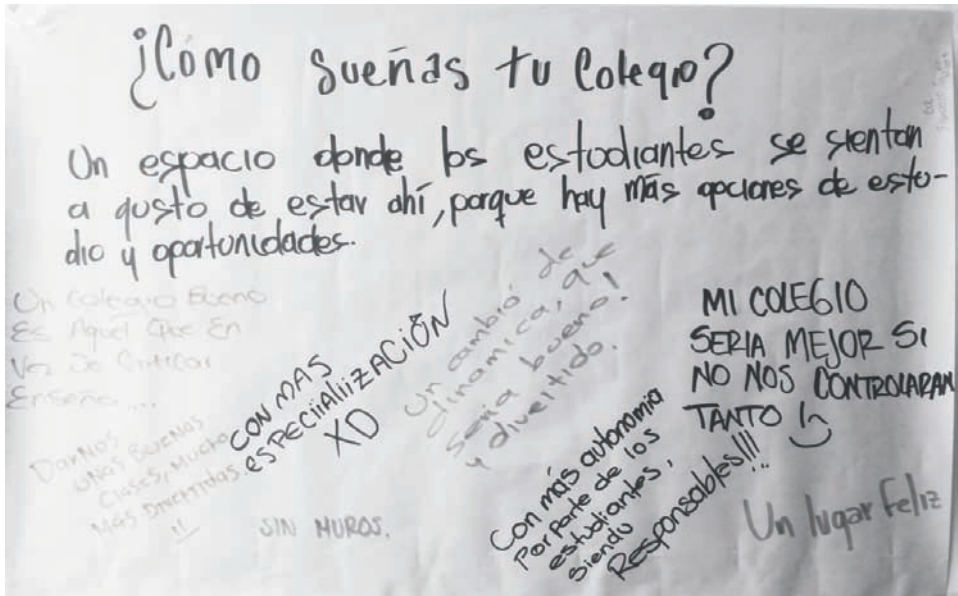


Figura 8. Ejemplo de mural sobre ideales acerca del colegio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.



Figura 9. Taller “Elaboración de murales”, Colegio Ciudad de Bogotá.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.



Figura 10. Taller “Elaboración de murales”, Colegio Francisco Javier Matiz.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

El cierre del taller se hizo con la invitación a expresar las opiniones sobre la experiencia de la actividad y hubo una breve retroalimentación por parte de los talleristas.

Para cada taller se dispuso un equipo de trabajo de dos profesionales: un orientador y un apoyo para el registro de la observación durante la actividad.

Grupos focales

El grupo focal, al ser una técnica de investigación cuyo punto de apoyo es el habla, asume que lo emitido en determinadas condiciones de enunciación se constituye en materia importante para articular el orden individual (la subjetividad del emisor) y el orden social (escenario de producción del discurso). El discurso social no habita como un todo ningún lugar social en particular, aparece diseminado en lo social, y esta técnica permite recoger ese discurso y complementar la información recolectada por las otras técnicas que se utilizan en el proyecto.

El grupo focal es importante para la recolección de información, al generar una situación discursiva que:

- Permite que los participantes puedan manifestar sus opiniones de forma genuina.
- Facilita profundizar en la información-percepción-configuración que los participantes tienen sobre el tema de estudio, ya que permite direccionar el diálogo hacia aquellos elementos que en el ejercicio se van comportando como de mayor interés para el grupo o revelan aspectos emocionales de los participantes.

Grupos focales con docentes

Considerar el punto de vista y la opinión de los docentes en este ejercicio fue fundamental, sobre todo si se toma en cuenta que la construcción como sujeto, en el caso particular de los adolescentes y jóvenes que participaron en el estudio, está también hecha de la interacción en los distintos ambientes escolares en los que los docentes desempeñan un papel fundamental, ya sean estos de corte reflexivo-formativos, recreativos y culturales, que dinamizan la emergencia de su(s) subjetividad(es).

Dentro de su propuesta misional, el IDEP persigue el mejoramiento de la calidad de la educación en Bogotá desde principios científicos, solidarios y democráticos. Recuperar entonces la voz, el parecer y en definitiva la subjetividad de los docentes (hombres y mujeres) era central, en consideración de su papel en la escena escolar como determinante del hecho educativo.

El objetivo del grupo focal fue provocar el diálogo entre grupos de docentes de estudiantes del Ciclo V en 24 instituciones educativas del Distrito en torno a la comprensión de las subjetividades y diversidad en la escuela.

Duración: 1½ horas

En la realización de los grupos focales con docentes se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

<i>A modo de encuadre</i>	Duración: 5 min	Saludo y agradecimiento a los docentes por su participación, descripción del objetivo y metodología del grupo focal y su marco de referencia en el proyecto “Estudio sobre subjetividades y diversidad en la escuela”.
---------------------------	-----------------	--

<i>Ambientación</i>	Duración: 15min	De forma amena y con el interés de reconocer a los docentes como sujetos con historia, se les invitó a compartir su nombre y el del colegio donde trabajan, el cargo que desempeñan y alguna otra información si se precisaba.
<i>Entrando al diálogo en el grupo</i>	Duración: 60 min	Se propuso entrar en diálogo con la percepción de los maestros/as en torno a su ejercicio docente. Se conversó en torno a: • Elementos que los/as docentes entienden centrales en la configuración de los adolescentes y jóvenes como sujetos. • La correspondencia entre el discurso planteado por la institución educativa frente al tipo de estudiante y el sujeto con el que de facto se relacionan los/as docentes cotidianamente. • La comprensión que los/as docentes tienen frente al ejercicio de la enseñanza, su práctica, la relación que con ella establecen: si es de bienestar o no, si genera motivaciones en otros órdenes de su experiencia vital. • Las comprensiones y manifestaciones que se tienen sobre la diversidad en el ambiente escolar.

Se plantearon cuatro ejes de conversación, a saber:

1. ¿Cómo ven a los estudiantes de hoy en día? Conversar sobre este aspecto comporta la emergencia de aspectos relacionados con las preferencias, gustos, opciones que perciben de ellos. Además, elementos del contexto escolar —pero también fuera de ellos— que ayudan en esta configuración.
2. ¿Cómo perciben la diversidad en la escuela? El lugar de la diversidad en el ámbito escolar. La diversidad como oportunidad o limitación en la cotidianidad del aula.
3. ¿Cómo se están formando los estudiantes para la realidad social colombiana? Conversar sobre el tipo de sujeto que consideran debería construir la escuela en los parámetros de una sociedad democrática. Establecer si la propuesta de escuela de hoy contribuye a la construcción de un sujeto históricamente situado.
4. ¿Cuáles son las prácticas educativas de los maestros y maestras para formar el perfil de egresado que propone la escuela? Lo que hacen, cómo lo hacen, sus motivaciones. Lugar de la historia de vida de los estudiantes en su formación.

<i>Dialogando en torno a la comida</i>	Duración: 10 min	Se agradeció a los participantes por su contribución, se compartió un refrigerio y se invitó a conversar de forma espontánea sobre el ejercicio: impresiones, sensaciones, percepciones, comprensiones, ideas que surgieron y demás aspectos que consideren importantes.
--	------------------	--

Grupo focal con padres y madres

Este dispositivo metodológico busca provocar el diálogo entre padres/madres de los estudiantes del Ciclo V en 24 instituciones educativas del Distrito (IED) en torno a la comprensión de las subjetividades y diversidad en la escuela.

La invitación a los participantes se hizo teniendo en cuenta el interés y compromiso de los padres con el trabajo que realizan los colegios, comprendiendo que la familia es un componente importante de la comunidad educativa ya que son responsables del acompañamiento de los estudiantes en su proceso formativo. Esta participación se acordó y gestionó con las instancias académico-administrativas-rectoría y/o la coordinación de las instituciones seleccionadas. Para la realización del grupo focal con padres y madres se tuvieron en cuenta los siguientes momentos:

<i>A modo de encuadre</i>	Duración: 5 min	Saludo y agradecimiento a los padres y madres por su participación, descripción del objetivo y metodología del grupo focal y su marco de referencia en el proyecto “Estudio sobre subjetividades y diversidad en la escuela”.
<i>Ambientación</i>	Duración 15 min	De forma amena, y con el interés de reconocer a los padres y madres como sujetos con historia, se les invitó a compartir su nombre y el del colegio donde estudian sus hijos, sus ocupaciones y alguna otra información si se precisaba.
<i>Entrando al diálogo en el grupo</i>	Duración: 60 min	En torno a la subjetividad, se conversó sobre las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo percibimos a nuestros hijos e hijas? 2. ¿Son distintos a los adolescentes de los tiempos en que ustedes lo fueron? 3. ¿Cómo es la relación con ellos? 4. ¿Cuáles son las preferencias, gustos, opciones que han identificado en sus hijos/hijas? 5. ¿Qué influencia tienen estos gustos en el colegio? 6. ¿Qué otros espacios, además de la escuela, afectan la formación de sus hijos e hijas? 7. ¿Cuál es la importancia de la educación en la formación de un estudiante en la sociedad colombiana de hoy en día?

En torno a la diversidad, se dialogó sobre:

1. ¿Qué pensamos sobre las distintas expresiones que tienen nuestros hijos? Expresiones que vemos en su cuerpo, en sus preferencias musicales.
2. ¿Conocemos estudiantes o somos padres/madres de estudiantes con capacidades especiales? ¿Cómo creemos que la escuela responde a las condiciones de estos estudiantes?

<i>Dialogando en torno a la comida</i>	Duración: 10 min	Se agradeció a los participantes por su contribución, se compartió un refrigerio y se invitó a conversar de forma espontánea sobre el ejercicio: impresiones, sensaciones, percepciones, comprensiones, ideas que surgieron y demás aspectos que consideren importantes.
--	------------------	--

Revisión documental

La escuela es un escenario en el que confluyen múltiples fuerzas sociales que en su movimiento constante contribuyen a la constitución de subjetividades, a través de las prácticas que normalmente los discursos institucionales relatan y se reflejan en documentos como los PEI y los Manuales de Convivencia. Esta significativa información se recolectó en los colegios de diferentes maneras, situación que en sí misma expresó el lugar que estos documentos tienen en la vivencia de las comunidades educativas; en algunos colegios están disponibles en las páginas web institucionales, en otros se hallan impresos y se distribuyen ampliamente entre los miembros de las comunidades escolares, en otros se encuentran versiones fotocopiadas con circulación reducida. Se privilegiaron estas fuentes documentales por considerar que aportan significativos elementos para el análisis y la interpretación de las tendencias discursivas institucionales acerca de los temas relacionados con la subjetividad y la diversidad en los colegios del Distrito Capital.

Procesamiento de la información

La organización y análisis de los datos cualitativos recolectados se realizó con el programa NVivo. Una vez la información se encontraba disponible en diversos soportes, fue totalmente digitalizada y a través de dicho programa se categorizaron todos los recursos. En el caso del presente estudio se categorizó la información registrada de los grupos focales, los dibujos, las historias, la lluvia de ideas, los murales y las respuestas a las preguntas abiertas de las encuestas (ver figura 11).

Las categorías deductivas elaboradas con base en la revisión documental guiaron el proceso de codificación inicial y la construcción posterior de categorías emer-

gentes. Adicionalmente a la categorización se hicieron anotaciones que contenían interpretaciones preliminares de las áreas codificadas y memorandos sobre cada recurso en general.

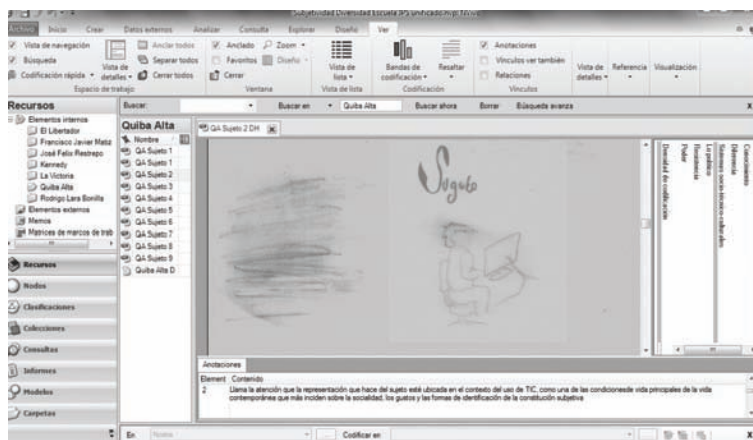


Figura 11. Procesamiento de la información, ejemplo de codificación y anotación.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

La integración de la información de todos los colegios permitió elaborar, entre otros resultados, el conteo de palabras de las narrativas presentes en los instrumentos de recolección de información, a partir de los cuales se construyeron las nubes de palabras, que se constituyen en un producto significativo para el trabajo hermenéutico. También se diseñaron gráficos de las frecuencias de referencias asociadas a las categorías o nodos, como los denomina el programa.

La información cuantitativa se procesó con herramientas Google Apps y el programa Excel, especialmente las respuestas cerradas que hacían parte de las dos encuestas. Se unificaron las respuestas de las 231 encuestas elaboradas por los estudiantes y de las 7 diligenciadas por los docentes; la consolidación de la información se presenta en gráficos de tortas y barras para visualizar los resultados obtenidos.

Análisis e interpretación de la información

Teniendo en cuenta la fundamentación filosófica y de las ciencias sociales del marco de referencia conceptual, se optó por la hermenéutica como estrategia de interpretación de la información cualitativa, ya que incrementa el entendimiento de la realidad cultural de los estudiantes y de las comunidades educativas, al acentuar el carácter lingüístico que posibilita el diálogo entre el horizonte de entendimiento desarrollado en el marco de referencia y el mundo vital del contexto escolar.

Desde esta perspectiva, la codificación de la información se realizó considerando las fotografías tomadas durante el trabajo de campo, los dibujos, las gráficas, las narrativas de las historias y los murales realizados por los estudiantes, así como los audios de los grupos focales y, por supuesto, los documentos institucionales como textos que son interpretables.

A continuación se presentan las figuras 12 y 13, que consolidan el número de instrumentos de recolección aplicados.

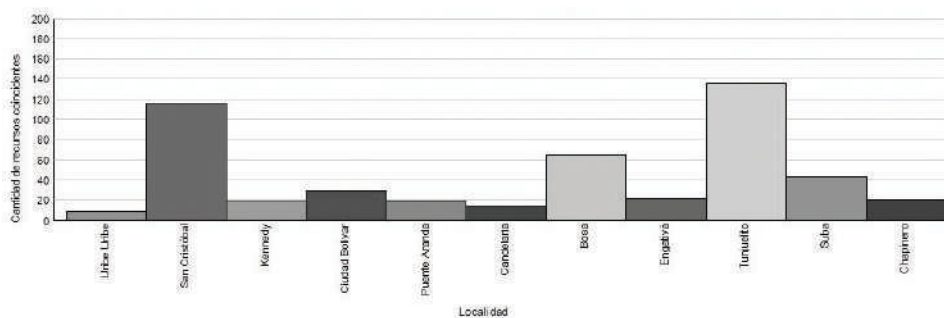


Figura 12. Instrumentos de recolección de información (por localidad)

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

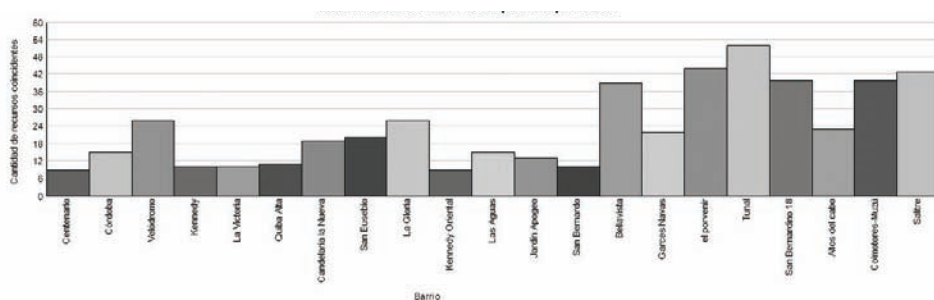


Figura 13. Instrumentos de recolección de información por barrio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Universo del estudio

El presente estudio temático sobre subjetividad y diversidad en ambientes escolares del Ciclo V pertenecientes a colegios del Distrito Capital, se llevó a cabo en 24 colegios públicos de Bogotá, previamente seleccionados por el IDEP, con base

en criterios metodológicos de sus poblaciones estudiantiles que potencialmente pudieran aportar información significativa sobre las temáticas abordadas; estos colegios hicieron parte de una selección de 29 instituciones educativas que fueron identificadas mediante un *muestreo teórico*, según lo propuesto por Strauss y Corbin (2002), proceso descrito ampliamente en el “Estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV y V” (2014, pp. 69-70).

Población objetivo

Aunque la población objetivo la conforman básicamente los estudiantes como sujetos escolares, el equipo de investigación tomó en cuenta también a los educadores y los padres de familia como miembros fundamentales de la comunidad educativa.

La figuras 14 y 15 presentan el número de estudiantes, docentes y familiares que participaron en las diferentes actividades desarrolladas por el proyecto.

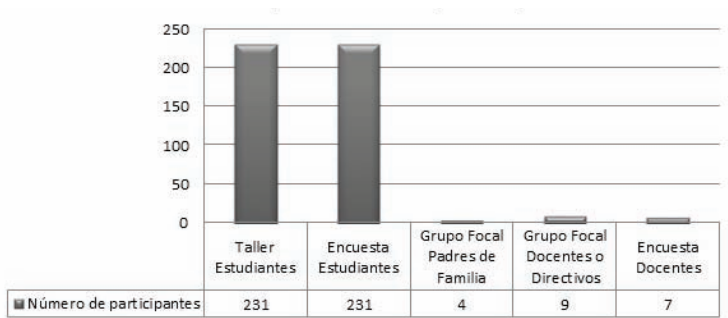


Figura 14. Número de participantes por actividad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

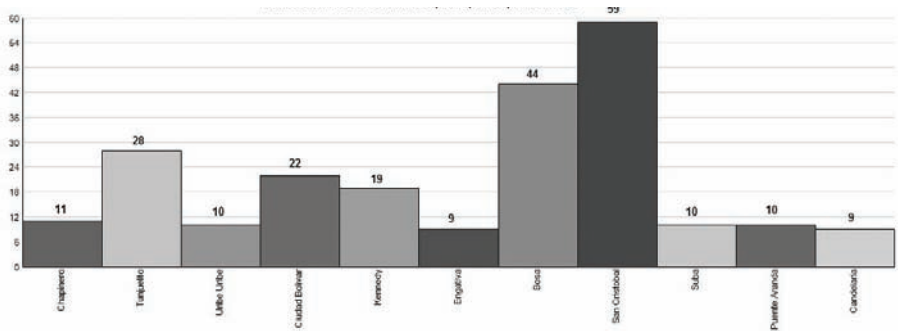


Figura 15. Número de participantes por localidad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Territorialización

El estudio se realizó en colegios localizados en 11 de las 20 localidades de la ciudad de Bogotá. Estas localidades fueron: Chapinero, San Cristóbal, Tunjuelito, Bosa, Kennedy, Suba, Puente Aranda, Candelaria, Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar y Tunjuelito (ver tabla 2).

Tabla 2. Colegios visitados por localidad y barrio.

Localidad	Nombre del colegio	Barrio
<i>Chapinero</i>	Campestre Monte Verde (IED)	Altos del Cabo
<i>San Cristóbal</i>	La Victoria	La Victoria
	Francisco Javier Matiz	Córdoba
	José Félix Restrepo	Velódromo
	El Rodeo	La Gloria
	Los Alpes (IED)	Bellavista
<i>Tunjuelito</i>	Técnico Industrial Piloto	Colmotores-Muzú
	INEM Santiago Pérez (IED)	Tunal
	Ciudad de Bogotá	Tunal
<i>Bosa</i>	El Porvenir	El Porvenir
	Kimmi Pernía Domico	San Bernardino XVIII
	Nuevo Chile	Jardín Apogeo
	San Bernardino	San Bernardo
	Alfonso Reyes Echandía	San Bernardo
<i>Kennedy</i>	Kennedy	Cervantes
	Fernando Soto Aparicio	Kennedy Oriental
	Saludcoop	Bellavista
<i>Engativá</i>	Justo Víctor Charry	Garcés Navas
<i>Suba</i>	El Salitre	El Salitre
<i>Puente Aranda</i>	Cultura Popular	San Eusebio
<i>Candelaria</i>	La Candelaria	Las Aguas
<i>Rafael Uribe Uribe</i>	El Libertador	Centenario
<i>Ciudad Bolívar</i>	Quiba Alta	Km 20 Vía Quiba
	Rodrigo Lara Bonilla	Candelaria La Nueva

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Período de recolección de la información

La aproximación a los colegios comenzó a hacerse en noviembre de 2013, como acompañamiento del proyecto “Estudio temático sobre derechos humanos y ambientales en escolares de los ciclos III, IV y V”; en la mayoría de estas visitas se establecieron contactos con docentes y directivos del colegio que posibilitaron la concertación de la realización de los talleres y los grupos focales, así como la aplicación de las encuestas y el reconocimiento del entorno y las condiciones del trabajo de campo. Las visitas para la aplicación de los instrumentos se dieron en febrero, marzo y abril de 2014. La metodología propuesta ha tenido como propósito básico identificar el mapa subjetivo y de diversidad presente actualmente en los colegios seleccionados para el estudio.

Este mapa se inscribe en el contexto de la situación problemática que hemos definido y está referida a la escuela como institución social-cultural y a los procesos subjetivos implementados y producidos allí; al discernir entre el carácter deontológico de la educación como función social predeterminada, constituida históricamente y aceptada ya como una naturalidad del orden social para la producción política de sujeciones funcionales a los fines del Estado, y la constitución de un orden de intervención sobre la sociedad, en condiciones de transformación social global y local, con el objeto de fortalecer autonomías subjetivas que se producen en ese campo conflictivo de la vida social.

El caso de Bogotá y de su política educativa es particular, por cuanto el orden nacional educativo viene regido por políticas privatizadoras y de carácter ultraliberal, mientras que en el orden distrital se despliegan políticas sociales de carácter solidario y altruista, una contradicción típica de los tiempos que particularmente vive América Latina, pero con especificidades locales evidentes.

Resultados

El procesamiento de información realizado permitió la obtención de resultados significativos sobre las categorías deductivas construidas desde el marco de referencia conceptual y la identificación de categorías emergentes. Estos resultados se describen a continuación.

Inicialmente se presentan los resultados generales y posteriormente se desagregan los hallazgos obtenidos por los actores sociales —estudiantes y docentes— y lo obtenido en la revisión de la documentación institucional. La sistematización se concreta en gráficas como tortas, barras y nubes de palabras, que son recursos valiosos para el análisis y la interpretación de la realidad social estudiada. En este capítulo el lector encontrará únicamente la exposición de los resultados y su descripción.

Resultados generales

La información cualitativa recolectada en las preguntas abiertas de las encuestas, los talleres y los grupos focales, arrojó resultados que se presentan a continuación (ver figuras 16 a 19), los cuales expresan la densidad de las referencias codificadas, y que se asociaron a las categorías deductivas e inductivas correspondientes a diversidad y subjetividad, lo cual posibilita un posterior análisis más complejo de los discursos y las narrativas de los docentes y los estudiantes.

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados

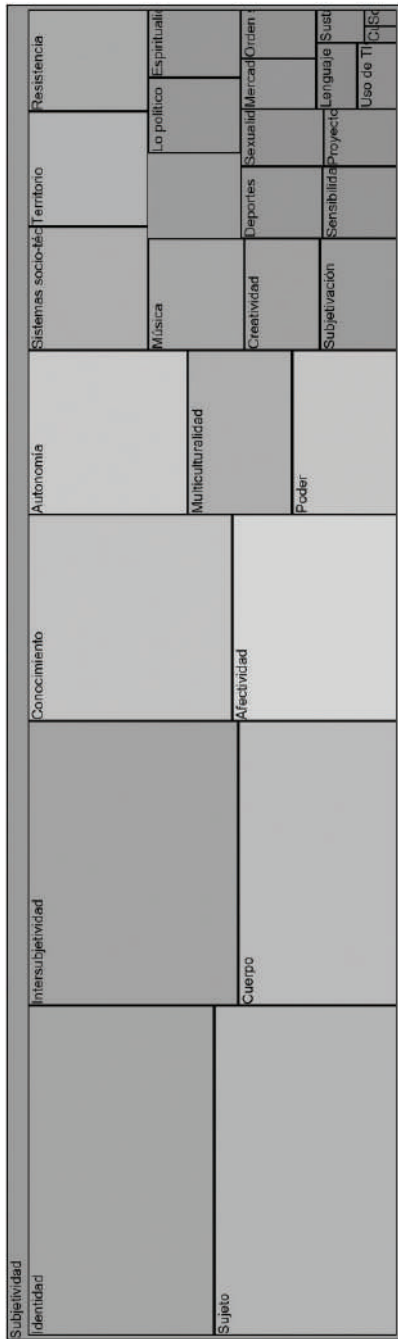


Figura 16. Densidad de referencias por categorías sobre subjetividad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados

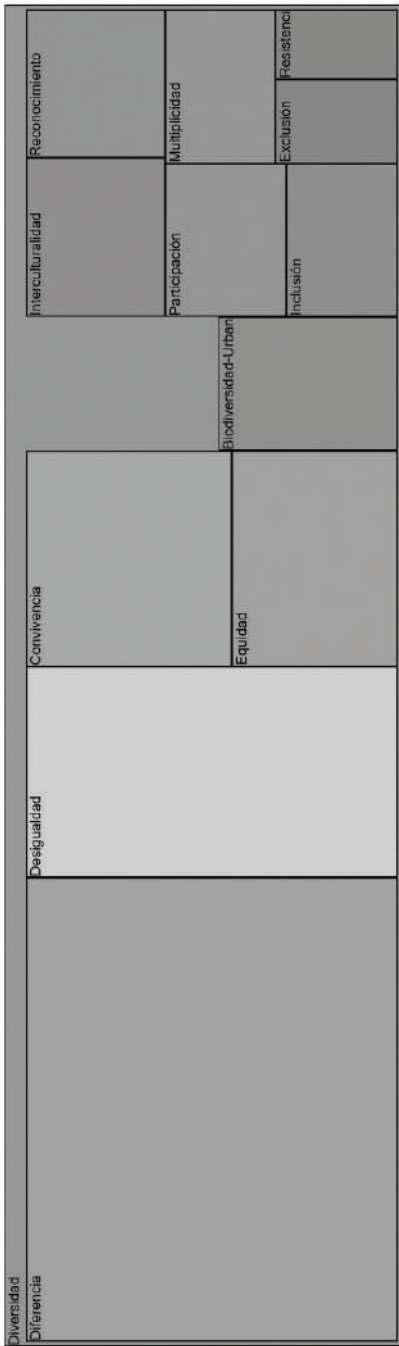


Figura 17. Densidad de referencias por categorías asociadas a diversidad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

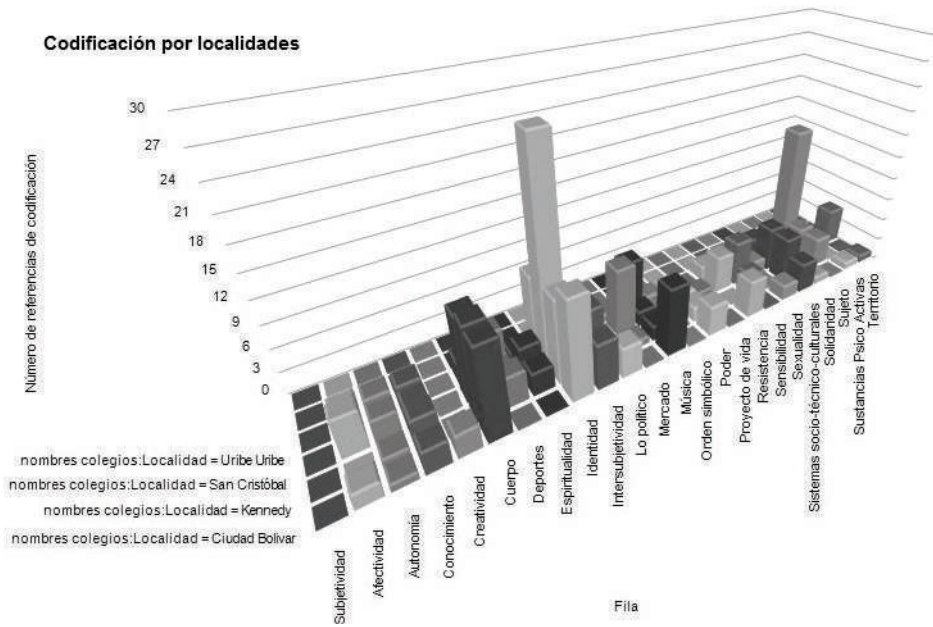


Figura 18. Codificación por localidades.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Dendograma

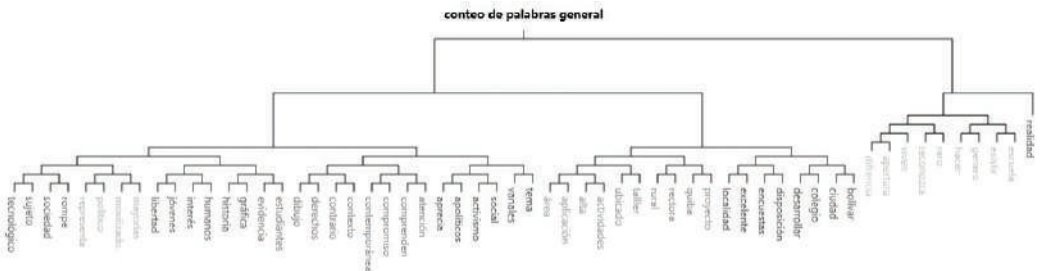


Figura 19. Dendograma.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014

Encuesta a estudiantes

En total, en los 24 colegios se aplicaron 231 encuestas y se realizaron 24 talleres (ver figura 20).

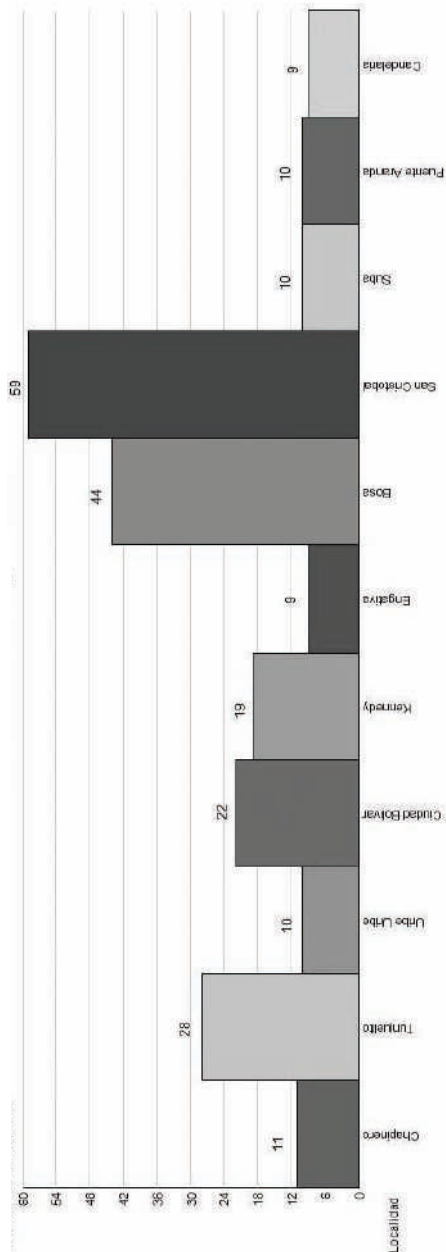


Figura 20. Número de estudiantes encuestados.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014

La elección de los colegios permitió tener la percepción de los estudiantes de 11 localidades de la ciudad de Bogotá.

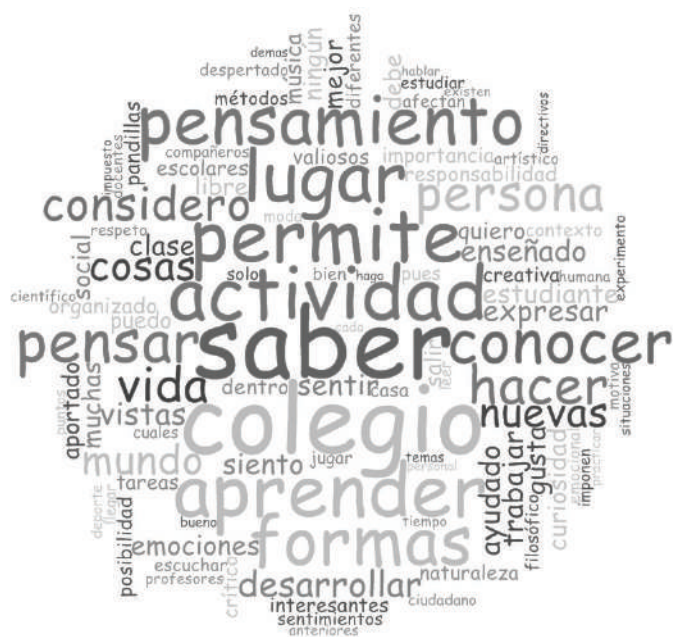


Figura 21. Frecuencia de las palabras empleadas en la encuesta por los estudiantes.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

A continuación se muestran los resultados generales de las encuestas.

¿Consideras que la educación recibida en el colegio ha aportado en tu formación personal?

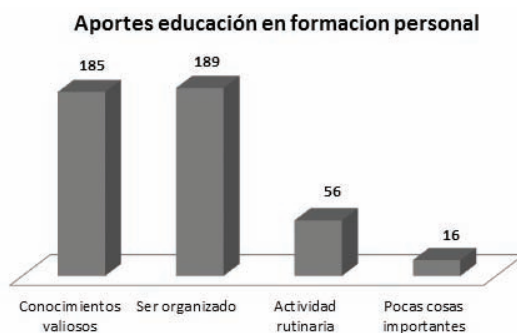


Figura 22. Aportes de la educación en la formación personal.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

El 80,1% de los estudiantes considera que en su formación personal la educación les ha aportado conocimientos valiosos, para el 81,8% de ellos esta ha ayudado a ser organizados en la vida, en tanto que para el 29,6% es una actividad rutinaria que poco se disfruta, y al 28,6% les ha dejado pocas cosas importantes (ver figura 22).

Sientes que estudiar es:

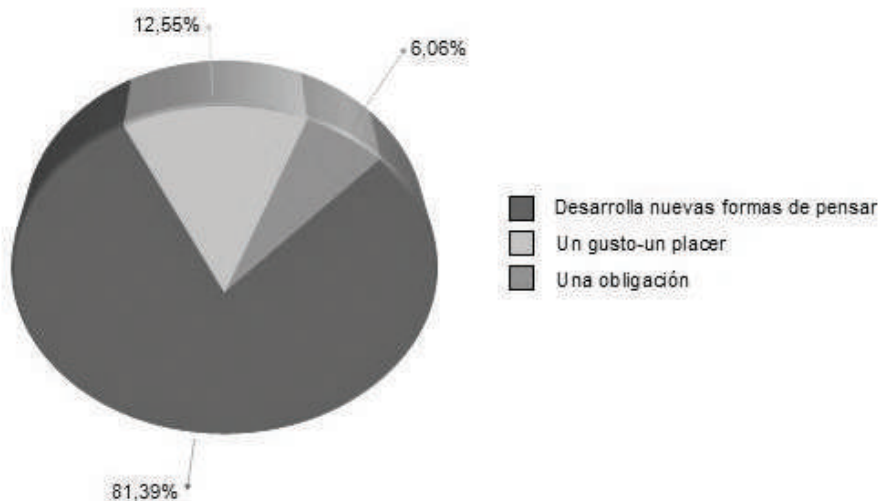


Figura 23. Para los estudiantes, estudiar es...

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes distritales, 188 piensan que estudiar es una actividad que permite desarrollar nuevas formas de pensar, para 29 es un gusto o un placer el estudio, y 14 estudiantes lo consideran una obligación (ver figura 23).

¿Consideras que estar en el colegio te permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar?

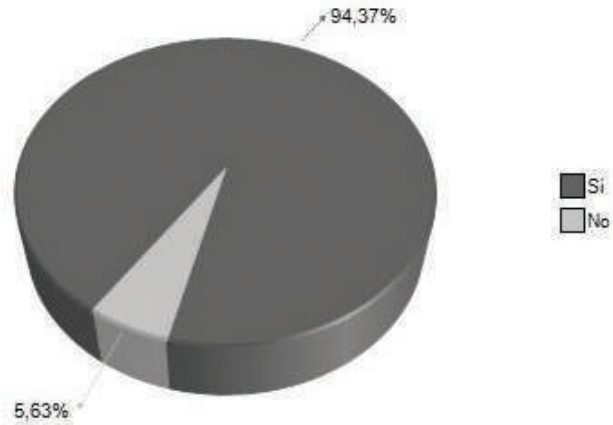


Figura 24. El colegio permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

La mayoría de los estudiantes —218 de 231— consideran que el colegio permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar, y 13 sostienen que no (ver figura 24).

¿Cuáles son las formas de pensar?

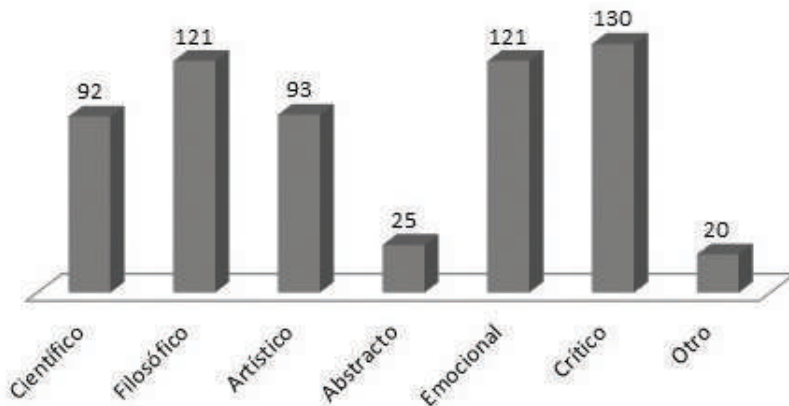


Figura 25. Formas de pensar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

El pensamiento crítico es el más representativo, equivale a un 56,3%; para el 39,8% de los estudiantes es el pensamiento científico, el 52,4% incluye el pensamiento filosófico, el 52% considera que es el pensamiento emocional, para el 43% es el pensamiento artístico y 8,7% elige el pensamiento abstracto (ver figura 25).

¿Consideras que el contexto escolar (el colegio) es un lugar donde se permiten *expresiones de afecto entre tus compañeros, docentes, directivos y administrativos (afecto entendido como expresiones positivas, de cordialidad, interés, amistad, entre otras)*?

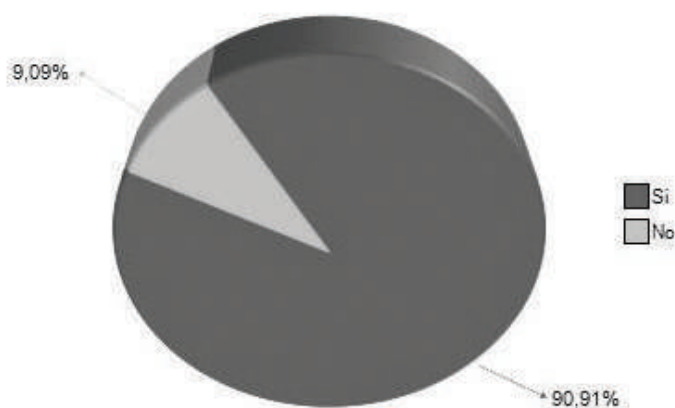


Figura 26. El colegio permite expresiones de afecto.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes que respondieron la encuesta, 21 perciben que el colegio no permite expresiones de afecto entre compañeros, docentes y directivos, mientras que 210 consideran que el colegio sí permite expresiones de afecto, como la cordialidad, la amistad o el interés por el otro (ver figura 26).

De las siguientes afirmaciones, escoge las que sean ciertas para ti:

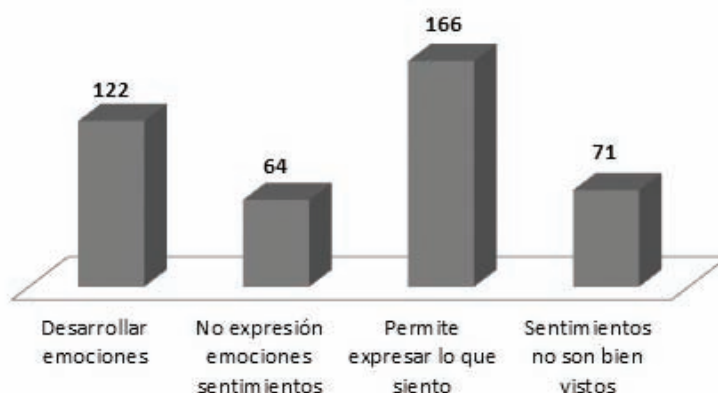


Figura 27. Afectividad en el colegio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

El 53% de los estudiantes siente que el colegio permite desarrollar sus emociones, 28% considera que el colegio no permite la expresión de las emociones y sentimientos, 72% percibe que hay situaciones en las actividades escolares en las que experimentan la posibilidad de expresar lo que sienten y 71 estudiantes perciben que las emociones y sentimientos no son bien vistas por las autoridades del colegio (ver figura 27).

¿Consideras que el colegio es un lugar que te permite adquirir conocimientos?

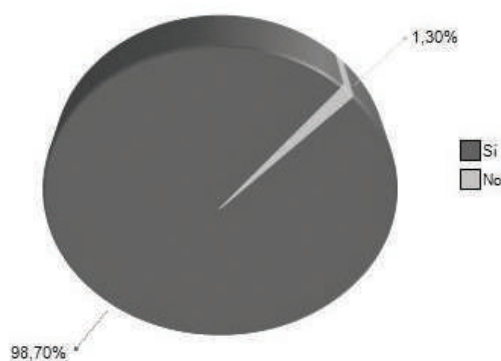


Figura 28. El colegio permite adquirir conocimientos.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes, 3 expresan que el colegio no permite adquirir conocimientos, mientras que 228 reconocen que el colegio sí les ha permitido adquirir conocimientos (ver figura 28).

¿Con cuáles de las siguientes afirmaciones explicarías tu respuesta anterior?

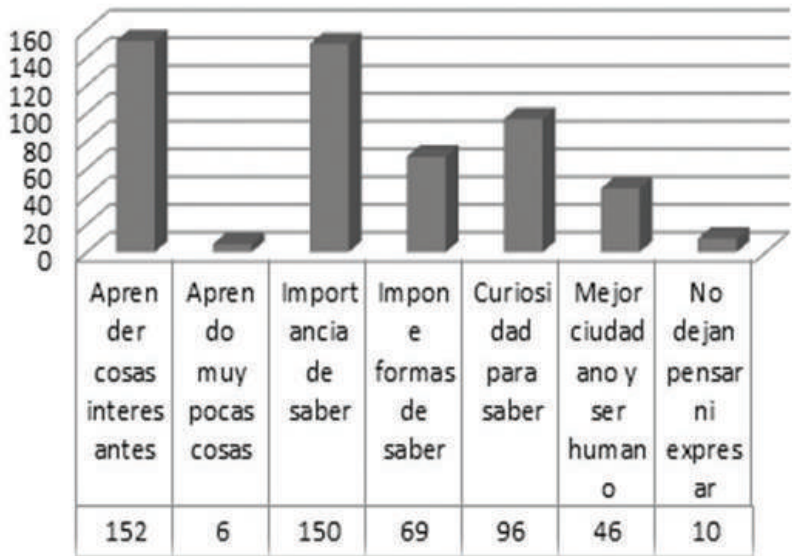


Figura 29. Justificación: colegio y conocimiento.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Los estudiantes, frente a la pregunta de si el colegio les permite adquirir conocimientos, justificaron sus respuestas señalando el 66% que en el colegio se aprenden cosas interesantes, 3% piensa que se aprenden muy pocas cosas, 65% considera que la adquisición de conocimientos está relacionada con la importancia de saber, 30% afirma que el colegio impone las formas de saber, 42% opina que el colegio propicia la curiosidad de saber, 20% cree que los conocimientos adquiridos van dirigidos a formarse como ciudadanos y a ser mejor persona y 4% plantea que el colegio no deja pensar ni expresarse libremente (ver figura 29).

¿Sientes que el *colegio es un lugar para aprender?*

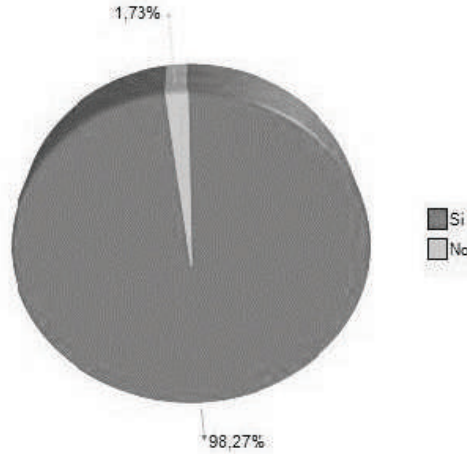


Figura 30. El colegio es un lugar para aprender.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Un total de 227 estudiantes piensan que el colegio es un lugar para aprender y solo 4 estudiantes no comparten esa percepción (ver figura 30).

¿Para ti, qué significa aprender?

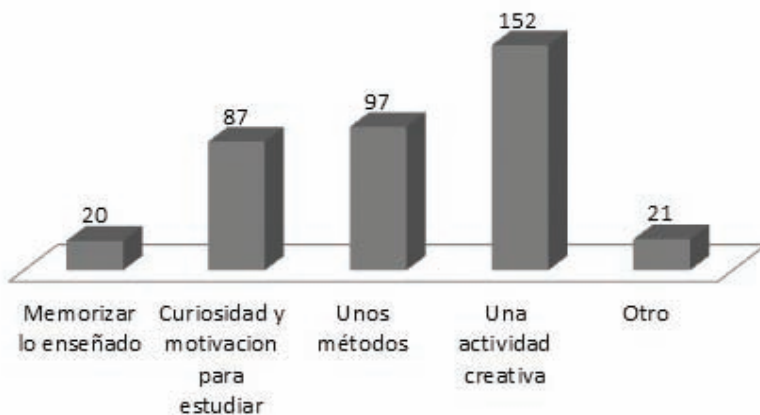


Figura 31. Significado de aprender.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Para el 66% de los estudiantes aprender es una actividad creativa, para el 38% está relacionada con la curiosidad y motivación, 42% considera que solo son métodos, 9% afirma que solo es memorizar lo enseñado y 9% señala que aprender tiene que ver con la investigación, con un conocimiento que forma para la vida y con el proceso de enriquecer el pensamiento (ver figura 31).

¿Has trabajado en los últimos años?



Figura 32. Actividad laboral.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes encuestados, 113 han trabajado en los últimos años y 118 aún no han realizado actividades laborales (ver figura 32).

¿Qué circunstancia ha hecho que realices actividades laborales?

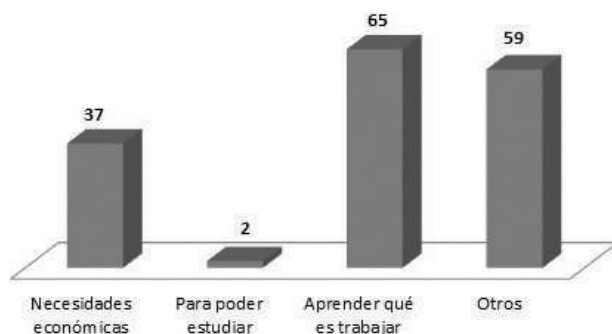


Figura 33. Motivos para actividad laboral.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Entre las razones más frecuentes por las que han trabajado 113 estudiantes de los 231 encuestados, son: 16% por necesidades económicas familiares, 1% para

poder estudiar, 28% porque querían aprender qué es trabajar y 55% señala otros motivos, entre los cuales encontramos que incursionan en el mundo laboral a los fines de tener independencia económica, para poder comprar sus cosas personales, o porque asumen que es una buena experiencia de vida (ver figura 33).

¿Sientes que el colegio es un lugar donde te imponen las formas de saber y de pensar?

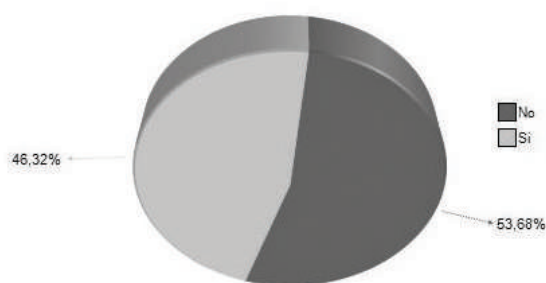


Figura 34. Imposición de formas de saber y pensar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes encuestados, 107 señalan que el colegio es un lugar donde se imponen formas de saber y pensar, mientras que 124 estudiantes piensan que no existe esa imposición (ver figura 34).

¿Consideras que el contexto escolar —colegio— es un lugar donde puedes crecer como persona?

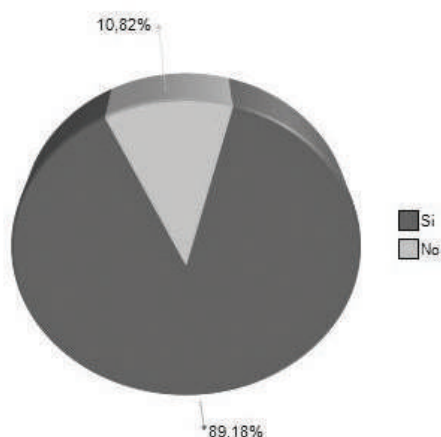


Figura 35. El colegio es un lugar para crecer como persona.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes, 206 consideran que en el colegio se puede crecer como persona, solo 25 no están de acuerdo con esta percepción (ver figura 35).

¿Consideras que tienes apoyo de tu familia —económico, afectivo y académico— para estudiar?

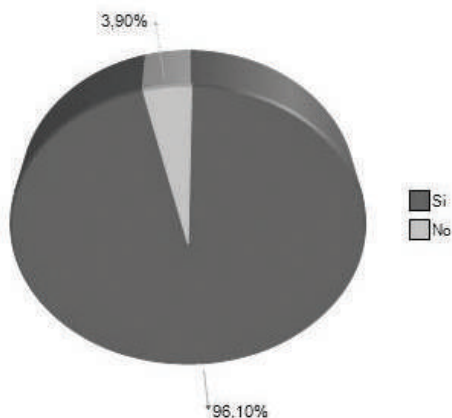


Figura 36. Apoyo familiar para estudiar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Del total encuestado, 222 estudiantes cuentan con el apoyo de su familia en las dimensiones económica, afectiva y académica, y solo 9 estudiantes refieren que no tienen ese apoyo (ver figura 36).

Nombra dos valores que en tu contexto familiar te han inculcado con respecto a la experiencia de estudiar (ver figura 37)



Figura 37. Valores inculcados en la familia respecto al estudio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

¿Qué es para ti ser un estudiante? (ver figuras 38A y 38B)



Figura 38A. ¿Qué es ser un estudiante?

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

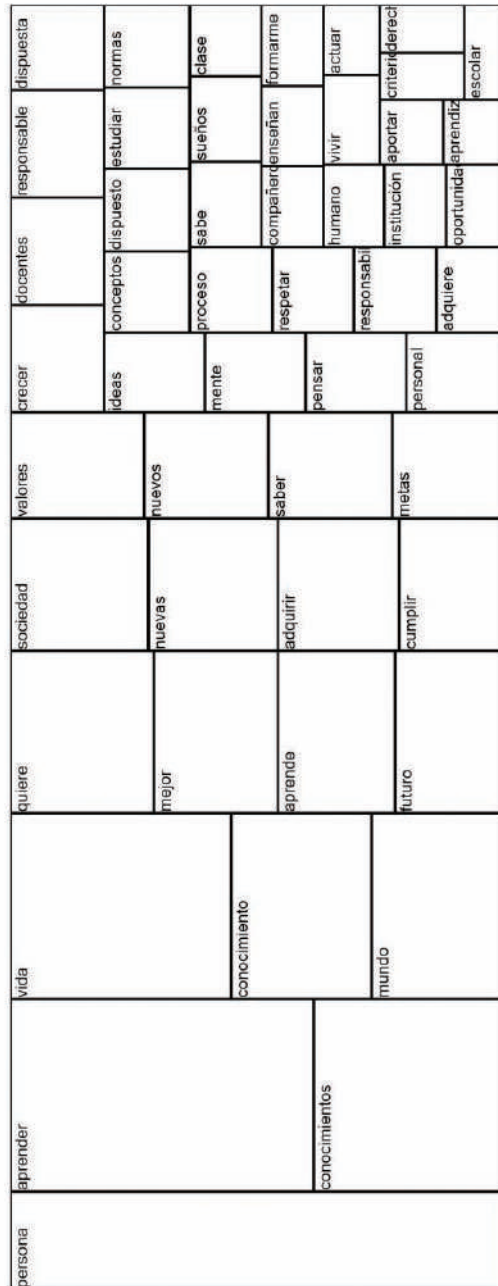


Figura 38B. Qué es ser un estudiante. Mapa ramificado.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Para ti ¿qué no debe ser un estudiante? (ver figuras 39A, 39B y 39C)



Figura 39A. Qué no debe ser un estudiante.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

aprender	estudiar	conocimiento	piensa	irrespetuoso	clase	mente	obligado	pone	puesto	
			valores	obligación	deja	sueños	metas	respeto	simplementesociedad	
		compañeros		conocimientos	pensar	falta	aprende	oportunidad	buscar	importa
vida	irresponsable	grosero	interés	saber	futuro	cerrada	pasa	cumplir	perezoso	creo
						igual	aprendemos			

Figura 39B. Qué no debe ser un estudiante. Mapa ramificado.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.



Figura 39C. Rutinas del estudiante.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

¿Consideras que te sientes libre en el contexto escolar (colegio)? (ver figura 40)

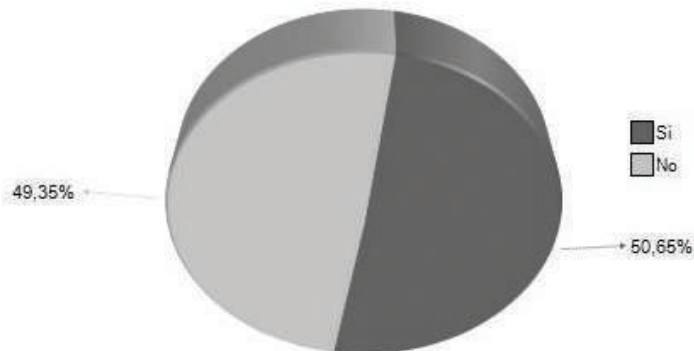


Figura 40. Libertad en el contexto escolar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes encuestados, 117 expresan sentirse libres en el colegio, mientras que 114 consideran que el colegio coarta su libertad.

Frecuencia de las palabras empleadas en la encuesta por los estudiantes para justificar la respuesta anterior (ver figura 41):



Figura 41. Frecuencia de palabras empleadas.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Qué actividades que son de tu interés y gusto quisieras realizar en el contexto escolar? (ver figura 42).



Figura 42. Actividades de interés y gusto en el contexto escolar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

¿Consideras que el uso de las tecnologías de información y comunicación, como computadores, teléfonos inteligentes, reproductores de música, etc., *son importantes en la vida escolar para sentirte libre?*

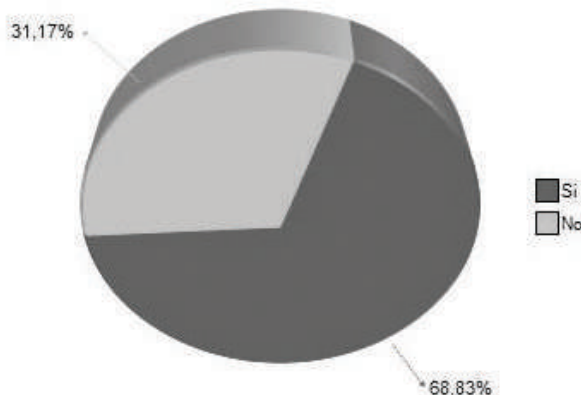


Figura 43. Relación entre uso de TIC y libertad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Un total de 159 estudiantes considera que el uso de las TIC es importante para sentirse libre en el contexto escolar, mientras que 72 no encuentran relación entre libertad y el uso de tecnologías (ver figura 43).

Expresiones de arte como música, teatro, pintura, entre otras, ¿qué presencia tienen dentro de lo que te enseñan en el contexto escolar (colegio)?

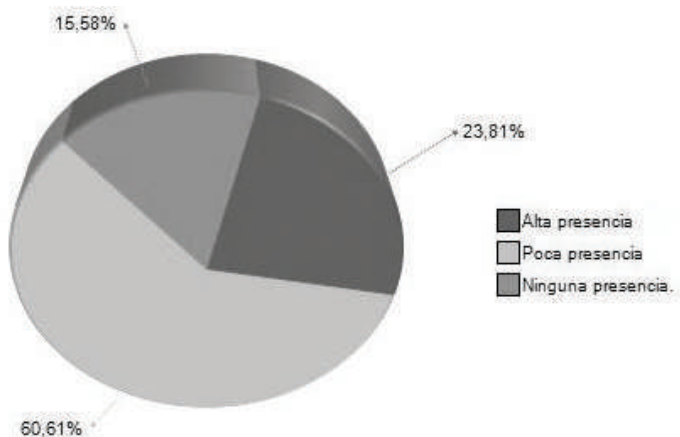


Figura 44. Expresiones de arte en el colegio.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De 231 estudiantes, 55 afirman que las expresiones artísticas tienen alta presencia en el colegio, 140 expresan que la presencia es poca y 36 señalan que no existen estas expresiones en el colegio (ver figura 44).

¿Te interesas por la ciencia o la filosofía como temas extraclases?

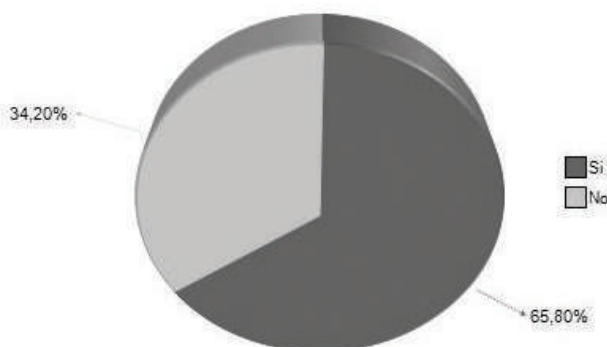


Figura 45. Ciencia o filosofía como temas extraclases.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Un total de 152 estudiantes están interesados en incluir en su formación la filosofía en espacios extraclase, mientras que 79 expresan no estar interesados (ver figura 45).

¿Consideras que se fomenta en el contexto escolar (colegio) actividades relacionadas con ciencia y filosofía?

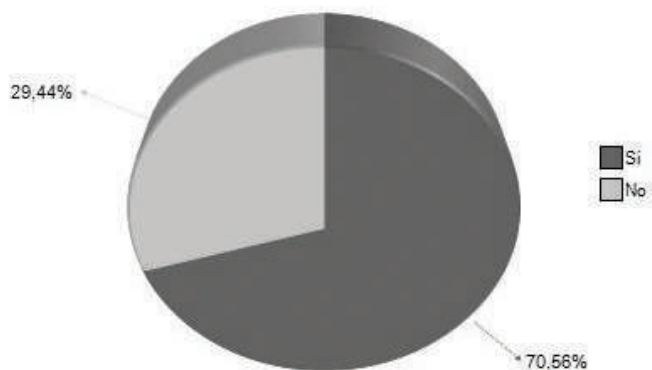


Figura 46. Actividades de ciencia y filosofía.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

De los 231 estudiantes encuestados, 163 expresan que en el colegio sí se fomentan actividades relacionadas con ciencia y filosofía, y 68 estudiantes perciben que las actividades del colegio no están relacionadas con esas áreas (ver figura 46).

¿Conoces qué es la tolerancia?

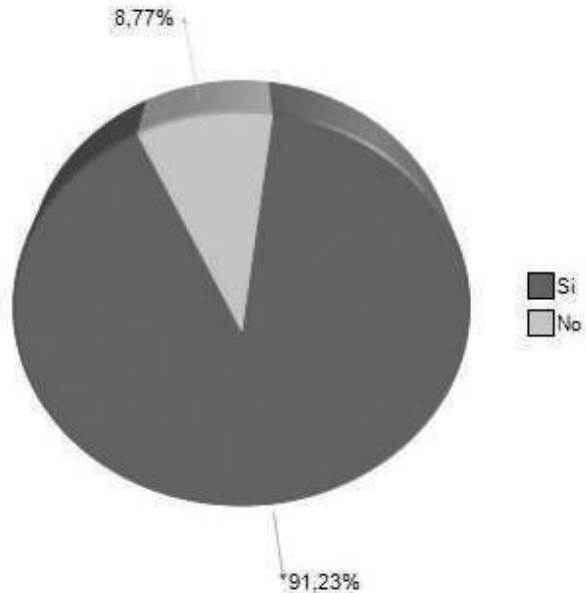


Figura 47. Conocimiento de tolerancia.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Un total de 211 estudiantes tienen conocimiento del concepto y sentido de tolerancia y solo 20 expresan no tener claridad al respecto (ver figura 47).

¿Cuál de estos fenómenos sociales consideras que afectan tus procesos académicos (el aprendizaje en el contexto escolar o *colegio*)?

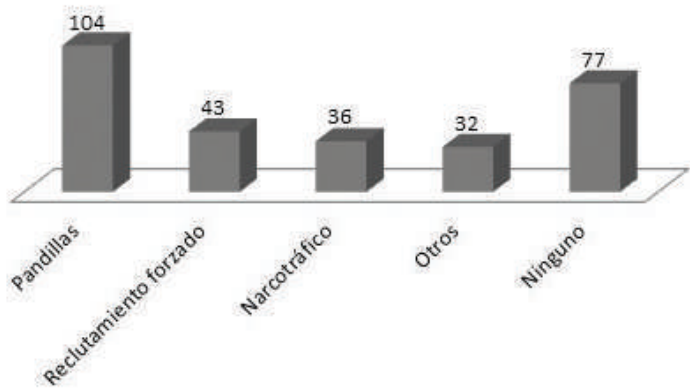


Figura 48. Fenómenos sociales y aprendizaje.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

El 45% de los estudiantes considera que las pandillas afectan sus procesos académicos, al 19% le impacta el reclutamiento forzado, 16% señala que el narcotráfico tiene una influencia negativa sobre este particular, 14% relaciona otros fenómenos sociales como las barras bravas, la intolerancia, el maltrato en el contexto familiar y, por parte de los docentes, el matoneo y los embarazos a temprana edad; finalmente, 33% de los estudiantes no perciben fenómenos sociales que afecten sus procesos académicos (ver figura 48).

Describe cómo te afectan en tus actividades escolares los fenómenos sociales nombrados en la pregunta anterior (ver figura 49)



Figura 49. Cómo afectan a las actividades escolares los fenómenos sociales.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Enumera mínimo tres actividades que realizas en tu tiempo libre (ver figura 50)



Figura 50. Actividades en tiempo libre.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Talleres con estudiantes

Para esta actividad se diseñaron cuatro instrumentos de recolección de información —lluvia de ideas, dibujo, historia y murales— que en su conjunto fueron generando una contextualización en las categorías de subjetividad y diversidad, a partir de los preconceptos de los estudiantes, desde lo cual se hizo un trabajo de construcción significativa con base en sus experiencias y percepciones del contexto escolar.

Se iniciaron los talleres con una presentación y lluvia de ideas, a continuación y de forma individual los estudiantes elaboraron un dibujo y luego una historia que se relacionara con él, colectivamente se expresaron en los murales y al final hicieron una retroalimentación de la experiencia desde las opiniones de los participantes.

A continuación se presenta la nube de palabras general que recoge la frecuencia de los términos más significativos expresados en los talleres y su categorización (ver figura 51).



Figura 51. Nube general de palabras significativas y categorías de mayor frecuencia.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

El consolidado muestra que en general las categorías deductivas sujeto, cuerpo, conocimiento, emocionalidad, diferencia e identidad tienen alta frecuencia de referencias en los dibujos y en las narrativas de las historias. Las palabras significativas con mayor frecuencia se encuentran asociadas a la cotidianidad escolar, como aula, uniforme, tablero y docentes.

Dibujo e historia

En esta actividad se propuso a los estudiantes crear un dibujo y una historia, cuyo objetivo fue rescatar las manifestaciones de la subjetividad y la diversidad en los estudiantes; además, esta actividad abrió un espacio a la creatividad y espontaneidad en el que emergieron gustos y formas de pensamiento. Los estudiantes también expresaron su sentir respecto a las instituciones y contextos que influyen en su formación, como la familia, la escuela, al igual que de actividades vinculadas al uso del tiempo libre que hacen parte de la construcción de la identidad y del reconocimiento, como el deporte (principalmente el fútbol), escuchar música, ver televisión, los videojuegos, conectarse a Internet y participar en redes sociales; estos entornos tecnológicos están presentes recurrentemente en los dibujos y las historias.

La música es un tema frecuente en las historias y los dibujos elaborados por los estudiantes (ver figura 52). La siguiente narrativa ejemplifica el gusto y el lugar significativo que tiene la música en la vida de un joven encuestado: “Para mí la música no es simplemente escuchar melodías y ya, es mi forma de expresarme y de dar a conocer al mundo, el instinto, las emociones, la forma de pensar, el punto de vista de mi mundo!” (sic).



Figura 52. Dibujo asociado a la categoría música, Colegio José Félix Restrepo.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014

Uno de los aspectos que recurrentemente emerge es el tema del cuerpo y las múltiples tensiones que provienen de las relaciones intersubjetivas, de los conflictos de identidad y las exigencias del mundo contemporáneo en términos del vestuario, la imagen personal, las normas y tradiciones de comportamiento y la vida afectiva, los imaginarios sobre el futuro (ver figura 53).

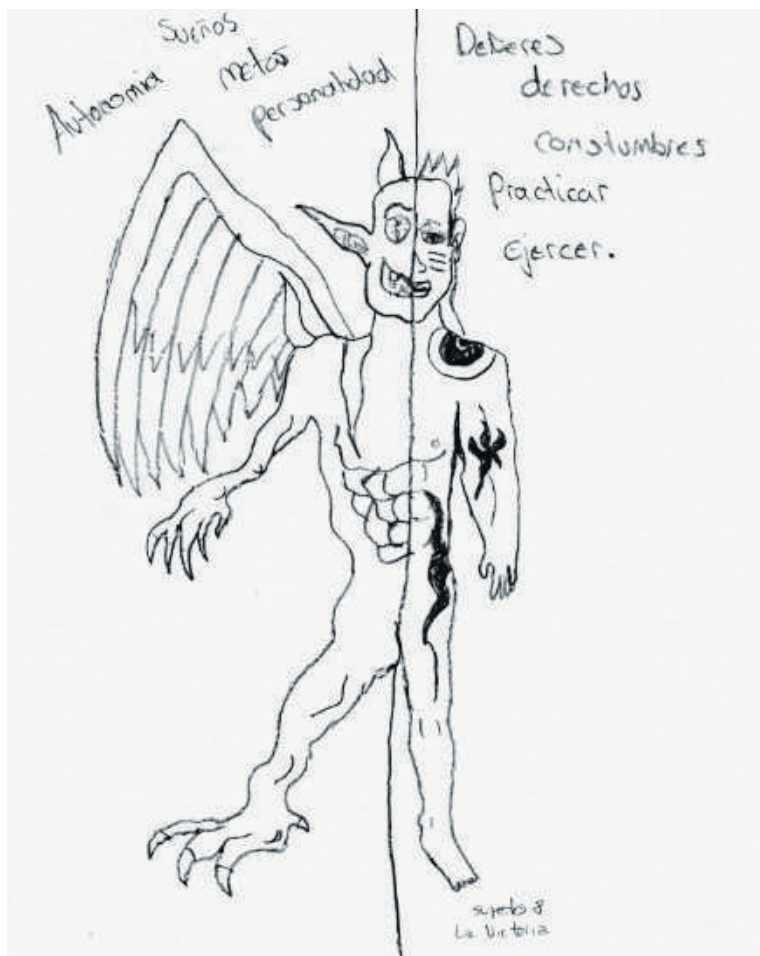


Figura 53. Dibujo asociado a la categoría cuerpo, Colegio La Victoria.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Las historias con frecuencia narran los proyectos de vida de los estudiantes: el estar vinculados con carreras universitarias, las expresiones artísticas, los intereses sociales, culturales y políticos. También se encuentran narrativas que hacen referencia al tema de la diversidad, que principalmente la relacionan con aspectos étnicos, sexuales, económicos, políticos y de “subculturas urbanas”.

Se encuentran también historias que reconocen la diferencia de pensamientos, de gustos, de puntos de encuentro que se pueden dar sin necesidad de maltratar al otro, sin que la diversidad sea un problema, sino que es una oportunidad de enriquecimiento de la vida; en este campo las narrativas ubican el diálogo como factor importante para la convivencia.

A continuación se presenta un fragmento de este tipo de historias:

En el planeta tierra, hay diversas formas de pensar, hay diferentes grupos étnicos, habían dos grupos que se llevaban muy mal, los skinger y los metaleros un día normal como es común estos grupos se sitaban a aclarar sus diferencias ... con el diálogo diciendo que cada quien piensa y es diferente [sic] (alumno entrevistado).

A modo de ilustración, una gráfica muestra el consolidado de las frecuencias de categorización de los dibujos y las historias que se asociaron al tema de la subjetividad en cuatro localidades del Distrito Capital (ver figura 54).

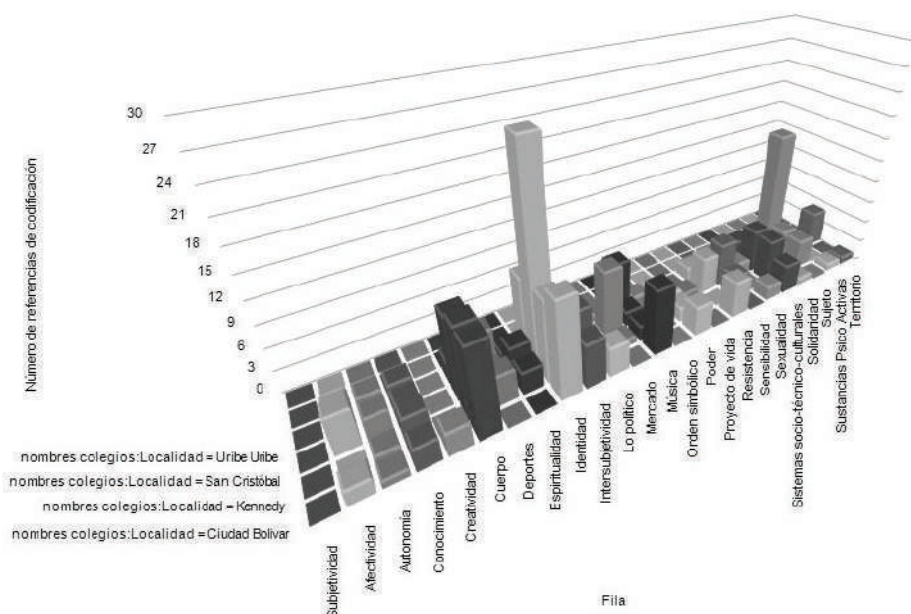


Figura 54. Número de referencias por categorías en cuatro localidades.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Las categorías deductivas de identidad, cuerpo y sujeto fueron las más citadas. Figuran categorías emergentes propias de las vivencias de los jóvenes en relación

con las expresiones culturales, principalmente la música, no solo en términos de consumo, sino también de producción. Las referencias asociadas a estas categorías en los dibujos e historias expresan creativamente los procesos psíquicos, culturales, económicos, políticos y sociales en que se encuentran los estudiantes del Ciclo V de la Educación Media.

Murales

La elaboración de los murales en forma colectiva fue un importante momento del desarrollo del taller, pues generó un escenario para la expresión colectiva y el trabajo colaborativo de los participantes.

Algunas de las narrativas más significativas permitieron una mayor inteligibilidad de las concepciones que tienen los estudiantes sobre el colegio.

- *Proceso formativo.* Los estudiantes expresan percepciones heterogéneas sobre el colegio; en ocasiones manifiestan inconformidad, en otras hacen reconocimiento positivo a la formación que reciben en el contexto escolar: “Cárcel de pensamientos e ideologías”; “Nos inculcan valores, compañerismo, solidaridad, tolerancia y respeto”; “Conocemos nuevas formas de pensar y las respetamos”; “La pasión por el amor a nuestra curiosidad”.
- *Orden simbólico.* Los estudiantes sienten que en ocasiones las normas y la forma en que se demandan son “injustas”; se puede representar socialmente esta situación con la expresión “la ley del embudo” para referir que los profesores y las directivas exigen que los estudiantes cumplan una serie de normas que aquellos no cumplen. Surgen inconformidades como “no me gusta que nos controlen todo lo que hacemos”; “Es un lugar donde vivimos oprimidos”. El uniforme es una de las regulaciones que más resistencia genera entre los estudiantes.
- *Concepto de colegio.* Se percibe al colegio como un espacio de encuentros, de socialización, donde “se hacen amigos”, “se tienen experiencias”, “se aprende”, se permite construir “una mejor calidad de vida”. Los estudiantes señalan al respecto: “Un lugar de aprendizaje muy divertido para uno compartir”; “Un lugar diferente de pensar y expresar los sentimientos sin importar quién nos apoye o no”. Reconocen que a pesar de ser un lugar de la cotidianidad, se aprende, en la medida que este “ofrece conocimientos”; sin embargo señalan que existe “manipulación del conocimiento individual”; otras narrativas lo asumen como “un centro de formación para seguir el sistema de toda la vida”; “es una esperanza de vida”; “es la mejor experiencia que tenemos en la vida”; “es como nuestro segundo hogar”; “es como una segunda casa, un lugar donde aprendemos a ser mejores personas”; “Lugar para las destrezas

y el conocimiento”; “sitio donde las personas se hacen mejor en calidad de vida y la forma de vivir la vida”.

En cuanto a las narrativas asociadas a los ideales que tienen los estudiantes sobre el colegio, que es posible asimilar con sugerencias de mejoramiento, se identificaron tres núcleos principales, el primero refiere al proceso formativo, el segundo al ámbito de los afectos y las relaciones con pares, docentes y directivas, y el tercero apunta a los cambios en la planta física.

- *Proceso formativo.* En lo que se refiere a la enseñanza, el estudiante percibe que se necesita una “mejor forma de enseñanza”, en la que aparezca el uso de tecnologías en procura de tener un mejor aprendizaje. Los estudiantes sueñan con “un lugar donde podamos expresarnos libremente con igualdad y tolerancia todos”.

Encuesta con docentes

Se aplicaron en total siete encuestas a docentes de los colegios (ver figura 55):



Figura 55. Nube de palabras general de la encuesta.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Actualmente tu nivel de satisfacción con el ejercicio profesional es: (ver figura 56)

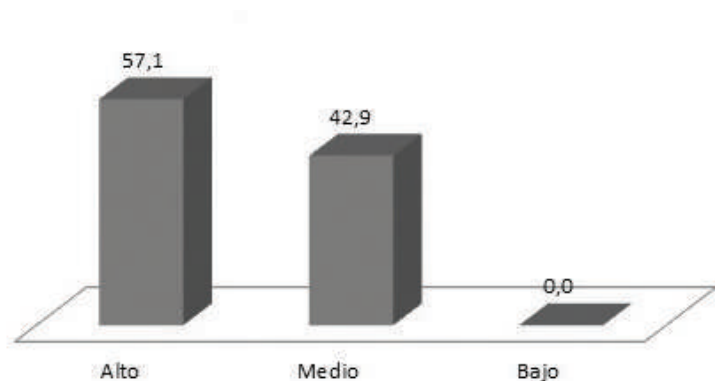


Figura 56. Nivel de satisfacción con el ejercicio profesional.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Qué define para ti la práctica escolar? (ver figura 57)



Figura 57. Nube de práctica escolar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Veamos algunas narrativas significativas:

“La forma como desarrollo en ella las competencias para crecer como seres agentes de cambio social y productivos”.

“Una planeación curricular donde se tienen en cuenta los esenciales eco-creciendo, eco-construyendo, eco-expresando”.

“Constituye un conjunto de actos con sentido que se desarrollan en el interior y a veces también en el interior o exterior de la escuela, y convierten al docente en reproductor o actor social de una serie de pequeños quehaceres con sentido”.

“Compartir conocimiento con los estudiantes a partir de sus necesidades a nivel académico”.

¿Reconoces la diversidad de género, racial, étnica, religiosa, epistemológica, curricular, de la arquitectura escolar, etc., en tu práctica pedagógica? (ver figura 58)

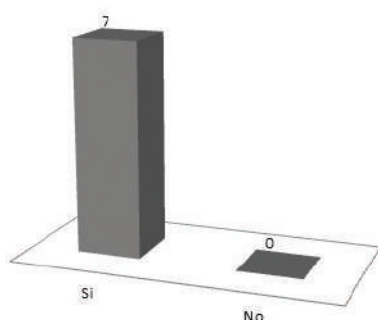


Figura 58. Reconocimiento de tipos de diversidad.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Enumera las que se encuentren presentes en tu contexto escolar (ver figura 59)



Figura 59. Tipos de diversidad en el contexto escolar.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Qué tipo de enseñanza practicas? (ver figura 60)



Figura 60. Tipos de enseñanza.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Según tu respuesta anterior, ¿el mundo humano, estudiantil, escolar, diverso, de qué manera cabe allí? (ver figura 61)



Figura 61. Escenarios de enseñanza.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Te interesa la expresión “formar sujetos diversos”? (ver figura 62)

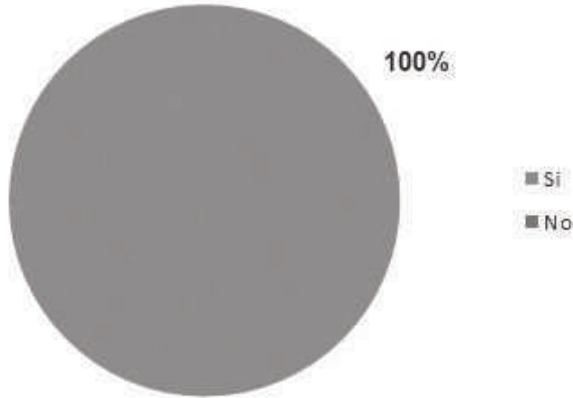


Figura 62. Interés en “formar sujetos”.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Justifica tu respuesta anterior (ver figura 63)



Figura 63. Nube de “formar sujetos”.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Cuál consideras que es la función del conocimiento y el saber en tu práctica pedagógica personal? (ver figura 64)



Figura 64. Nube de “función del conocimiento y práctica pedagógica”.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Desde tu percepción, ¿qué papel cumplen “disciplina y control” en tu práctica pedagógica? (ver figura 65)



Figura 65. Nube de “disciplina y control en la práctica pedagógica”.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

¿Cómo relacionas las TIC con la práctica escolar y pedagógica? (ver figura 66)



Figura 66. Relación de las TIC con la práctica escolar y pedagógica.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Enumera las rutinas más importantes de tu actividad diaria como educador (ver figura 67)



Figura 67. Rutinas del educador.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía. Mayo 2014.

Documentos institucionales

Se analizaron documentos correspondientes a instituciones educativas de los tres grupos que fueron objeto de trabajo de campo. Cabe destacar que estos documentos en muy pocas ocasiones están disponibles para consulta, incluso por parte de los respectivos colegios. Aunque se cumple con los requisitos de ley, al ser redactados en procesos de discusión de los estamentos y la comunidad educativa, la impresión que da su tratamiento por parte de las instituciones es que no son más que referentes normativos que no se apropian permanentemente.

Proyecto Educativo Institucional (PEI):

- PEI Nuevo Chile
- PEI Cultura Popular
- PEI Quiba Alta
- PEI La Victoria

Manuales de Convivencia:

- Manual de Convivencia Candelaria
- Manual de Convivencia Kimi Pernía
- Manual de Convivencia San Bernardino
- Manual José Félix Restrepo
- Manual Nuevo Chile

Análisis de la información

Percepciones, narrativas y discursos de los estudiantes sobre subjetividad y diversidad

Un primer acercamiento al sujeto

Las primeras comprensiones/significados/colocaciones del sujeto en el ámbito escolar se lograron haciendo acopio, no solo de aquellos elementos que se considera son los que le caracterizan (o debieran caracterizar), sino tratando de ubicar además aquellos que no considera propios de su ser-estar como estudiante.

Los estudiantes se perciben a sí mismos como llamados a aprender nuevas cosas, demandados a tener sueños y proyectos para “poder ser alguien en la vida”, a respetar normas y diversidad de pensamientos, a dejarse guiar por personas con mayor conocimiento, a crecer mentalmente, a aprender valores, a formarse en el tiempo y transformarse a través del estudio en seres que “serán buenos”, a pensar en grande, a portar un uniforme para hacer parte de algo.

También consideran que lo que no debería ser un estudiante es un sujeto desinteresado e incapaz de asumir su papel con alto grado de obligatoriedad, ser o comportarse de forma irrespetuosa con sus pares o con los docentes, no tener sueños y generar espacios de conflicto con los demás y con su entorno. Al lado de ello señalan que no deben autorreferenciarse como objetos cumplidores de la regla pero faltos de autonomía, y no pueden quedarse marginados de un pensamiento que se construya con argumentos y que conduzca a un bienestar, a un “buen vivir”, como fue mencionado por algunos.

Lo señalado abre un universo vasto para asir al sujeto en el ámbito escolar. Se trazan interpretaciones que podrían abrigar desarrollos de corte disciplinar con pretensión explicativa de la complejidad que supone la emergencia de subjetividades en la educación. Se puede, asimismo, indagar en torno a la multiplicidad de relaciones que pueden darse con base en clasificaciones etáreas, de género, culturales, afectivas, identitarias, por mencionar algunas.

No obstante, este informe, restringido a la información brindada por la encuesta como uno de los instrumentos del estudio, no alberga tal pretensión; quizá persigue más bien ahondar el debate en términos dialógicos con los sujetos, de modo que permita ampliar campos y variables desde las cuales se les ha enunciado y (de)construido —a ellos y sus manifestaciones de subjetividad— en la educación. Su alcance no se reduce a una mera caracterización, por el contrario, sugiere seguir el rastro en estudios posteriores que se ocupen de aspectos del sujeto que, siendo estructurantes en su configuración, demandan lecturas dinámicas, como dinámicos son los campos de fuerzas en los que hoy se construye/disputa su emergencia: el entramado cultural y la macroestructura social, económica y política.

Considerados de esta manera los sujetos y sus diversas manifestaciones subjetivas, se deben comprender, no solo en lo evidente que muestran, enuncian o revelan, sino en las mutaciones y recambios que plantean y desafían la emergencia de intuiciones sobre ellos, más que lugares determinantes y últimos:

Lo que se puede intentar es un acotamiento exploratorio del campo, a vuelo de pájaro, en relación con nociones fundamentales —cuerpo, persona, identidad, *self*... raramente subjetividad— que hay que recorrer con especial cuidado, afinando su uso coloquial. [...] “el sujeto” no debe buscarse (solamente) donde pensamos que está, es decir, en la ficticia unidad que nos muestra un cuerpo, recipiente de un alma o un espíritu, gobernado por una conciencia y que tiene los ropajes de un género, una etnia y una clase. [...] en nuestro panorama se propone un elemento nuevo y fundamental: el cambio, el movimiento y la mutación. (Muñoz, 1996).

En lo que sigue se pretenderá poner en relación las percepciones de los adolescentes, mujeres y hombres, actores de este estudio, a partir de sus percepciones, interpretaciones y múltiples significados, en torno a lo que supone el lugar del sujeto en el ámbito educativo, en el específico espacio que ocupa la muestra de 24 colegios en 11 localidades de Bogotá.

Narrativas de los estudiantes

Las narrativas en primera persona, es decir, en voz de los estudiantes, permiten aproximarnos a la percepción quizá más genuina en términos de enunciación, esto

es, las huellas e índices derivados de su relato y, —aunque no tan claramente— a las circunstancias de su producción. A continuación se presenta un cuadro con información relativa a la concepción que sobre sí tienen los/as adolescentes y jóvenes que participaron en el estudio y que configuran seis grandes campos semánticos que se han dispuesto de mayor a menor grado de recurrencia en las respuestas, lo cual significa que el primero de ellos cubre la presencia más alta de respuestas y reiteraciones, hasta llegar al último, en el que las recurrencias se encuentran en un grado menor (ver tabla 3).

Tabla 3. Campos semánticos

Campo semántico	Enunciaciones
<i>Conocimiento</i>	“Ser una persona con capacidad de pensar, reflexionar, logrando las metas propuestas en el desempeño académico”. “Es aquella persona que cada día aprende algo nuevo”. “Es estar abierto a los conocimientos y ponerlos en práctica”. “Para mí ser estudiante es aprender y conocer cosas nuevas para mi nivel estudiantil”. “Ser una persona o un joven con ganas de crecer tanto como persona como intelectualmente”. “Es alguien que quiere aprender y conocer los conocimientos” (sic). “Es aquella persona que está dispuesta a aprender sin importar el qué”. “Una persona que está en un proceso de aprendizaje y formación (sic) como personas de bien para la sociedad”.
<i>Moratoria social</i>	“Una persona que vea su futuro, que alcance (sic) sus sueños y sus metas, eso es ser un estudiante con propósitos”. “Aquella persona que se forma para sobre salir (sic) dentro de la sociedad”. “Es aprender cosas para un mejor futuro y para salir adelante como es”.

<i>Moratoria social</i>	“Es aquel niño que quiere salir adelante, cumplir sus sueños”. “Para mí un estudiante es un joven que se está preparando para el mundo exterior; o simplemente una persona busca superarse en la vida”. “Futuro, una oportunidad para una buena realización o proyección de mi vida”. “Una persona que hasta ahora se está preparando en el primer nivel de desarrollo humano que comienza en el contexto escolar preparándose. llenándose de conocimientos para poder egresar (sic) al segundo nivel que es la universidad y así tener un futuro planeado y bien desarrollado”. “Para mí un estudiante es aquella persona a la cual la están preparando para el mundo laboral o para seguir estudiando, la están preparando para afrontar la vida”. “Pienso que no se le puede llamar estudiante a alguien solo por portar un uniforme, sino a quien tiene interés por el conocimiento y quiere salir adelante”. “Ser un estudiante es una etapa de la vida donde se aprenden las bases para lograr metas y sueños que nosotros mismos nos disponemos”. “Es tener una responsabilidad, ser y formarse como una mejor persona para enfrentarse al mundo”. “Ser una persona con valores que quiere salir adelante por el (sic) mismo y por su familia”. “Bueno, para mí un estudiante es una persona que se esta (sic) formando para la humanidad y para volverse mejor persona”. “Una persona que con el tiempo y con estudios llegará a ser una buena persona en la sociedad”.
<i>Deber</i>	“Formar parte de una institución educativa y adaptarse a las normas, reglas y parámetros de allí me exijan”. “Ser estudiante es realizar los trabajos, tareas y demás actividades que se propongan durante los años escolares con dedicación, esfuerzo y empeño”.

<i>Deber</i>	“Una persona a la cual le toca seguir ciertas normas en un lugar como lo es el colegio, para poder ser alguien en la vida”. “Es cumplir con las normas establecidas en el manual de convivencia de la institución, portar el uniforme tener interés académicamente” (sic) “Un súbdito, un apostol, (sic) una oveja... que solo aprende”. “Para mí ser estudiante es formar parte de una institución (sic) educativa respetando normas y diversidad de pensamientos”. “Una persona con deberes y derechos que debo cumplir diariamente”. “Es adaptarse (sic) a unas normas”. “Para mí (sic), ser estudiante es aprender y cumplir con los deberes”. “Persona forzada y obligada a cumplir unos deberes y obligaciones por satisfacción de los demás”.
<i>Determinación por relaciones agentes externos</i>	“Son personas que reciben el saber de otras”. “Estar siendo instruido por mayores con conocimientos”. “La mía sería(sic) una persona que está aprendiendo de alguien.” “Para mí ser un estudiante significa tener responsabilidad hacia las actividades del colegio cumpliéndolas (sic) de la mejor manera posible”. “Es una persona que recibe los conocimientos de otra persona con más preparación en un tema”. “Hacer que nuestros papás se sienta orgulloso de mí (sic) como estudiante y persona”. “Un estudiante es aquel que adquiere conocimientos de sus profesores”.

<i>Autonomía</i>	“Ser un estudiante es poder participar abiertamente sobre cualquier cosa, dar a conocer lo que pienso, lo que me agrada y lo que no sin importar la opinión de los demás (más específicamente de los profesores)”. “Ser estudiante para mí es ser una persona autónoma y con un pensamiento evolutivo”. “Ser estudiante es libertad, es una forma de expresión, es poder disfrutar de conocimientos y a la vez compartílos”. “Ser estudiante para mí es ser como un apoyo para que así halla (sic) una sociedad diferente; sin discriminación y otros conceptos que afectan tanto a nuestra sociedad”. “Es alguien que realmente quiere aprender”. “Un estudiante para mí es una persona formándose para ser una mejor autor (sic) de sus cosas”. “Para mí ser estudiante no implica solo el hecho de estudiar sino aprender querer (sic) ser una mejor persona, pensar y actuar desde una perspectiva diferente para así hacer de mi mundo un mundo mejor”.
<i>Actitud crítica</i>	“Abrir la mente al mundo, despojar la ignominia, crecer como persona sentipensante para transformar realidades”. “Para mí, un estudiante es una persona que por medio de su curiosidad adquiere nuevos conocimientos y desarrolla su pensamiento”. “Una persona comprometida con un proceso de fundamentación a tener un punto crítico y analítico sobre la vida y su entorno”. “Un estudiante es un pensador analizador, curioso, muy crítico ante injusticias de sociedad, dar otra visualización ante el mundo abierto”.

<i>Actitudes-valores y propósitos</i>	“Ser un estudiante es una persona que aplica todo lo que aprende en el contexto escolar”. “Un estudiante es todo aquel aplica (sic) lo aprendido para su bien personal y que lo aporta a otro cuando no lo tienen, eso es un estudiante”. “Aportar en el crecimiento de mis compañeros, tanto afectivo como escolar”. “Aprender cosas nuevas como sentimental emocional espiritual (sic) y nuevos conocimientos sobre el mundo y la historia”. “Una persona responsable, entregada a las actividades, dispuesta por los docentes, cada día dispuesto en aprender, responsable y creativa”. “Una persona responsable, honesta, capaz de cumplir las metas que se proponga tanto en el colegio o universidad”. (sic) “Alguien que aprende a escuchar, participa y tiene el derecho a decir lo que piensa”. “Estar dispuesto a aprender y prestar atención con respeto y demás valores hacia (sic) las indicaciones de los docentes y compañeros de clase”.
--	--

El conocimiento ocupa la primera posición en el nivel de enunciación, seguido de la capacidad, el aprendizaje y la formación. Este dato refuerza la asociatividad que se ha encontrado en otros apartados entre el espacio físico y simbólico de la institución educativa, con la división de roles socialmente acordados que la privilegian en el lugar de la enseñanza y el aprendizaje.

De la mano del conocimiento, la acción narrativa de los estudiantes se complementa con la noción de futuro, que aparece con alta frecuencia en sus relatos; en la dupla conocimiento-futuro se podría hablar de una relación subsidiaria, de auxilio, entre una y otra. En líneas gruesas, el campo de significación de la moratoria social se puede configurar a partir de palabras tales como: sueños, metas, propósitos, futuro, adelante, superación, realización, proyección, expectativa. Además de estos indicativos, vale destacar cómo esta configuración remite a la presencia (implícita) de escenarios y/o actores con funciones designadas y convenidas en la escena social, y que se refieren al mundo del trabajo: “Para mí un estudiante es

aquella persona a la cual la están preparando para el mundo laboral”; la evolución como comprensión biológica de su ser-estar en el papel de estudiante: “Una persona que hasta ahora se está preparando en el primer nivel de desarrollo humano, que comienza en el contexto escolar, preparándose, llenándose de conocimientos para poder ingresar al segundo nivel que es la universidad y así tener un futuro planeado y bien desarrollado”; además, la relación con un significante en principio abstracto con el que se ponen en relación y le otorgan un carácter animado: la vida: “Poder ser alguien en la vida, tener sueños y expectativas para el futuro”.

Un tercer escenario de significación está configurado desde el deber y la obligatoriedad. Se destaca allí la siguiente nominación: norma, regla, manual, parámetro, súbdito, adaptación, cumplimiento. Reviste importancia esta representación en tanto que para efectos de la recuperación de las subjetividades se revela un discurso en tensión con una superestructura institucional que contribuye a una comprensión externa de la regulación, donde los acuerdos son edificados por un ente con jerarquía de mando y el sujeto estudiante asume una práctica pasiva, una acción de reproducción y desprovista de la búsqueda de sentido frente a las reglas.

La autonomía aparece en cuarto lugar en esta configuración de significados. Algunas expresiones destacan: “Ser estudiante es libertad”, “Aprender de mí misma el conocimiento y llegar a ser una persona que en sí sepa todo lo que quiero”, “Un estudiante para mí es una persona formándose para ser un mejor autor de sus cosas”. Estas expresiones dan cuenta de una concepción positiva del papel que cumplen en el ejercicio de aprender, se denominan autores, pero además se ponen en primera voz para entenderse como legítimos poseedores de conocimiento, no a otro aspecto alude la idea “Aprender de mí misma”. Por otra parte, se asumen en un renglón importante entre aquellos que contribuyen a la construcción de pensamiento: “Ser estudiante para mí es ser como un apoyo para que así haya una sociedad diferente, sin discriminación y otros conceptos que afectan tanto a nuestra sociedad”. Asimismo, el discurso de la autonomía permite apreciar una construcción de sujeto que está en capacidad de definir y reconocer sus propias opciones y plantear exigencias a la institución educativa en aspectos pedagógicos, metodológicos y didácticos.

Despliega de una forma más potente la autopercepción autonómica de los estudiantes el campo semántico que se orienta en relación con lo que se ha dado en llamar actitud crítica. Su configuración salta a la vista bajo enunciaciones hechas con un vocabulario que, si bien no se encuentra por fuera de la comprensión de los estudiantes, no es de uso corriente y cotidiano entre ellos; tales palabras revelan una comprensión más dinámica y en mayor grado de complejidad por parte de los/ las jóvenes: sentipensar, transformación de realidades, uso de la curiosidad como potenciador de la necesidad de conocer, fundamentación, criticidad y análisis, se constituyen en pieza configurativa de estos sujetos.

En términos del discurso aquí se revela un uso polifónico del lenguaje donde el mundo, la sociedad y el entorno se constituyen —con voz pasiva— interlocutores discursivos en el rol de transformación del que se hacen cargo en su despliegue textual, pero que se encuentra en un nivel de latencia, es decir, por debajo de lo dicho de forma explícita. Queda pues referido en estas opiniones, un propósito de la educación que va en la línea de construcción de escenarios sociales.

Un campo que recoge una configuración menor respecto de las que le anteceden, es el que se ha denominado “actitudes, valores y propósitos”. Se registran en él opiniones del orden de lo axiológico y que indican además dimensiones del sujeto humano; se destacan: aplicación del aprendizaje, aporte al conocimiento y su difusión, sentimientos, emociones y espíritu como superficies simbólicas y físicas del sujeto. Responsabilidad, honestidad y cumplimiento son parte del paradigma que al entender de los estudiantes abre espacios de su posibilidad de situarse como sujetos.

Para ahondar un poco más en este aspecto se puede considerar cómo se ha dado la configuración de las categorías o variables que los estudiantes consideran excluyentes respecto de la noción de estudiante. Un 45% ellos indica que el desinterés, la pereza, la falta de compromiso para asumir con la obligatoriedad debida la función de estudiante (cabe subrayar que en algunas respuestas se señaló el carácter de funcionalidad) se constituyen en los indicadores de lo que no debería ser un sujeto en el ámbito escolar. Nos encontramos, pues, frente a una construcción de un tipo de subjetividades que están fuertemente determinadas por la idea reinante de la escuela como escenario de disciplinamiento, como antagonista de expresiones asociadas al ocio.

Pero no solo ello, esta percepción implica que persiste una dicotomía estudiante-docente en términos del lugar que ocupa quien ostenta el poder; en el primero se deposita toda la responsabilidad por el éxito o fracaso académico (entendido en términos de suficiencia de logros y parámetros del currículo), luego hay avasallamiento de un posible juego de negociación entre intereses y expectativas del estudiante frente a su lugar en la escena escolar.

Es preciso indicar que, no obstante, se observa la emergencia de otras comprensiones de la configuración como estudiante que empiezan a erosionar una escuela estática. Aparece en un 10,7% considerado que el estudiante debe escapar de ser un “cumplidor de la regla” o un sujeto con falta de autonomía. Pero también se presentan miradas que descentran al sujeto y lo advierten en relación: el 20,7% opina que el estudiante no puede entenderse sustraído de su entorno, considerado en términos ecológicos; 10,7% aprecia la reflexión en torno al estudiante relacionado con sus pares y con docentes, y lo que caracteriza este tipo de relación fue el apostar a comprenderse como sujetos con un buen manejo de los conflictos

que se tejen en la cotidianidad escolar. Este nuevo elemento cobra relevancia por cuanto sitúa la comprensión del sujeto más allá de los linderos establecidos con el conocimiento curricular y lo sitúa en la interacción cotidiana, que, para este caso concreto, al hablar de disminución del conflicto, genera preguntas en torno a la convivencia, que será abordada más adelante.

La noción del buen vivir y de la construcción de argumentos —dos concepciones medulares en la configuración de sujetos más autónomos— figuran con el 12,9%. Se mencionan, entre otras: “No puede uno ser estudiante si no quiere adquirir conocimientos para estar en armonía con el entorno y ser feliz en lo que es y quiere ser. Eso es buen vivir”; “Si no se pueden defender las ideas con mejores ideas y con buenos argumentos, uno no es estudiante”.

Sujeto y conocimiento

Cuando se indaga a los/as estudiantes en torno a su percepción respecto de los aportes que ha hecho la educación recibida en el colegio frente a su formación personal, 80,1% refiere que experimentan haber recibido conocimientos bastante valiosos. En contraste, 28,6% advierte que pocas cosas ha recibido en el ámbito educativo.

Al pretender trascender el espacio físico del aula para advertir la asociación que hacen de los conocimientos compartidos en la escuela y trasladarlos a la cotidianidad, entendida en ámbitos extraescolares, se quería recuperar cuánto de este conocimiento contribuye a fortalecer aspectos como la organicidad en la vida: 81,8% confirma un efecto positivo. Aunque sin menoscabo de este resultado, parece claro indicar que todavía se mantiene una fuerte división de los papeles de las instituciones sociales, cuyos aportes en términos de lo que significa conocer aparecen distantes y restringidos a un solo ámbito de uso.

Respecto de los conocimientos en el aula, estos parecen conservar todavía una brecha importante con su aplicación en los asuntos de la vida diaria. Indagar esta relación es central, toda vez que empieza a problematizar, a interrogar si en efecto en el tipo de conocimiento que imparte la institución educativa se tejen puentes con dimensiones múltiples de configuración del sujeto, es decir, posibles sentidos que permitan pensar más allá de los marcos, determinaciones y feudos confiscados a las instituciones sociales: escuela, familia, religión, con propósitos desarticulados entre unos y otros: “El mundo de la vida es el marco común de interpretación en el que los sujetos interactúan” (Pech, 2009). La noción mundo de la vida comporta un contenido semejante al planteado por Foucault en el ámbito de la experiencia, como impronta de los sujetos que a partir del universo simbólico y el sistema de creencias que le constituyen, enactúa con su entorno en un conocimiento de sentido común, en el conocimiento del mundo de la vida.

Por otra parte, Maturana (2002) indica cómo el asunto del conocimiento está estrechamente relacionado con la emocionalidad de la especie, ya que en ella se dan cita gran parte de las expectativas del sujeto en términos de sus interrelaciones, de sus opciones, de su capacidad para configurar realidades diversas en el ámbito de su acción, que para el caso que nos ocupa es la escuela. Sobre dicho particular llama la atención que, a pesar de ser solo un 6% el que entiende el ejercicio de estudiar como una obligación, tan solo 12,5% manifiesta que el ejercicio de estudiar se constituye en una experiencia que le genera gusto o placer. Aquí obtuvo una amplia cobertura la asociación con nuevas formas de pensamiento que se desarrollan en el ámbito escolar: 81,3%.

Un dato que aumenta la incertidumbre por la significación del pensamiento, es decir, por la comprensión que se tiene de él, es que 94,3% de los estudiantes advierten cómo la escuela abre un repertorio de posibilidades de lo que suponen otras formas de pensamiento, pero asimismo aparece un porcentaje elevado adherido a la noción de tipo de conocimiento científico: 39,8%, históricamente asignado y socialmente legitimado como del fuero escolástico.

En la línea de la relación que los/as estudiantes guardan con el saber, a la pregunta que indaga su opinión sobre el grado de imposición que subsiste en el tipo de saberes que la institución educativa ofrece, se encuentra una opinión dividida: 46,3% considera que sí hay imposición, frente a 53,6% que la niega. Este es un elemento que entra en diálogo con la percepción que tienen los docentes al respecto de la disyuntiva, siempre presente, del cumplimiento del currículo impuesto y la aspiración que se tiene de poder atender la realidad particular de cada estudiante con el que se encuentran en el aula.

Ahora bien, hay una autopercepción importante entre los estudiantes que indica que ha sido en el ámbito escolar donde han podido descubrir la importancia de saber y conocer; esto lo refiere 65% de ellos/as, al igual que sitúan gran parte de su aprendizaje en términos de la vida humana, el mundo social y la naturaleza (66%). Le siguen en orden de percepción 42% indicando que ha sido en la escuela donde se ha despertado su interés por el conocimiento. Al lado de ello hay una apreciación, con algo de distancia porcentual respecto de los primeros resultados, que presume los conocimientos adquiridos como impuestos, esto lo considera un 30% del universo consultado. Solo 4% de los/as estudiantes asevera que en el ámbito escolar puede expresar sus conocimientos, saberes y experiencias; estos datos refuerzan la idea que ha aparecido en otros instrumentos respecto de la ausencia de diálogo entre aquello que la escuela quiere y considera que son los conocimientos necesarios y legítimos para los estudiantes, y los intereses, gustos y empatías que ellos encuentran con ciertos temas y asuntos que no encuentran mucho eco en el ámbito educativo.

Tal percepción es recurrente y pareciera indicar una especie de triangulación que mantiene una opción valórica de división de roles y funciones institucionales incapaces de ponerse en relación: el mundo de la experiencia (lo personal y subjetivo), el mundo de lo social (intersubjetividad) y el campo del conocimiento (escuela). Esto pone en evidencia los quiebres entre un deber ser que sujeta y orienta un tipo de conocimiento, y una experiencia personal que queda disminuida en su potencialidad para una nueva comprensión del sujeto.

Para los estudiantes el significado de aprender está asociado a la posibilidad creadora de sentir y construir nuevas formas de conocer (lo reporta un 66%), y al mismo tiempo está positivamente vinculado con la aplicación de métodos bajo los cuales se imponen criterios respecto del conocimiento (42%); este es un asunto problemático que muestra la tensión existente entre la posibilidad de navegar por el deseo de aquello que se quiere conocer y de las formas en que se espera aprehender, y la forma estática —ya pedagógica, ya curricular, ya política— en la que aparece encerrada la escuela.

En esta línea, los/as estudiantes consideran que expresiones del arte como música, pintura, teatro, entre otras, a las que estiman en alto grado como generadoras de nuevos conocimientos, tiene poca presencia en el contexto escolar; son paradójicamente estas actividades, las que les proporcionan satisfacción y en las que no experimentan tipo alguno de obligación (ver tabla 4):

Tabla 4. Actividades que proporcionan satisfacción en el contexto escolar

Actividad	Porcentaje reportado
Deportes	16,7
Danza	14,8
Teatro	13,0
Actividades de clase con metodología didáctica	11,0
Uso de tecnologías	9,3
Lectura/investigación/realización de eventos generales	35,2

Dichas actividades se afianzan en otra pregunta que interroga por el tipo de aquellas que quisieran realizar en el contexto escolar; se mencionan, en primer lugar, la danza, la música y el teatro (26,9%), seguidas de aprendizaje en lenguas (13,5%), procesos y clubes de lectura (13,5%), charlas en temas diversos, de interés y con aplicabilidad (9,6%); el restante 36,5% lo ocupan actividades ecológicas, defensa personal, computadores y tecnologías.

Siguiendo la reflexión del tipo y forma de adquisición de conocimientos, como quiera que esta variable reviste importancia en la configuración de sujetos, se pueden apreciar elementos de gran valor. Lo primero que nos muestran los datos es la imperiosa necesidad de hacer circular el conocimiento a través de expresiones pedagógicas y didácticas en las cuales la creatividad y el despliegue corporal se den cita de forma recurrente y abandonen el lugar de recursos extraordinarios a la escena escolar:

Los campeonatos de fútbol nos acercan más entre todos los del salón, las chinas se las ingenian para apoyarnos y hacernos barra y hasta una vez hicimos un trabajo con la profe de sociales juntando los partidos del mundialito del año pasado y aprendimos varios temas de geografía, lo malo es que eso es una vez al año y ya (Estudiante del Colegio La Candelaria).

Diversas formas de la expresión oral como código necesario para recuperar o expresar identidades fueron ubicadas también en el escenario de lo didáctico y metodológico en función de rastrear otras aproximaciones al conocimiento: “Lo mío es improvisar, lo mío es el *hip hop*, yo digo que fuera capaz (sic) de hacer versos para explicar mis tareas y así sería más divertido aprender” (estudiante del colegio San Bernardino).

Vale indicar a este respecto que en la línea de un conocimiento validado, reconocido y con prestigio social, la escuela —pero no solo ella, sino la sociedad en general— otorgan una valoración en alta estima a los procesos de producción escrita y que son por esta vía antagónicos a la oralidad, a la que se adjudica un lugar de menor valía o es asociada a otros espacios de la vida. Mientras que el lenguaje oral es aprendido en una intimidad familiar inherente a la vida afectiva y emocional del sujeto y que queda como marca indeleble, la adquisición del lenguaje escrito constituye en la sociedad la clave de una socialización más amplia de la persona. Por eso, el riesgo de privilegiar lo escrito, “¿no reduce la expresión, la memoria colectiva, las distintas voces?” (Martínez, 2004).

También Muñoz (1996) adhiere la importancia de ahondar en un debate por retornar al valor de la oralidad, donde sea posible actualizar, dotar de nuevos contenidos, lo que significa que la palabra devenga en dispositivo de acción, reconfiguración del ser-estar del sujeto donde se tranzan relaciones de poder más simétricas, pero además, un escenario propicio para la exploración y configuración de nuevos sentidos y horizontes compartidos:

Los ciudadanos griegos configuraron la cosa pública en sus estados; allí los temas de la comunidad aparecen como temas accesibles a la conversación, a la mirada, al escrutinio, a la opinión, a la acción de todo ciudadano, totalmente diferente a como sucede en las monarquías, donde no hay cosa pública, dado que el monarca se apropia todo poder. En la plaza, en el mercado, se sentaban los

ciudadanos (artesanos, comerciantes, agricultores...) a conversar de todo, de los temas que le interesaban a la comunidad. Conversan como iguales, porque son todos de una misma clase y los temas de la comunidad les interesan y cuando se reúnen a hablar de esos asuntos, se hacen públicos [...] La conversación es la forma de perfeccionar mecanismos de interacción, de argumentación e interlocución, de búsqueda del sentido ajeno. Brinda la posibilidad de extrañarse y sorprenderse del inmenso mundo que existe en el otro (sea este de diferente sexo, etnia, edad, o condición social y cultural). Posibilita el ejercicio constante de reconocimiento de ese otro, de todo lo extraño con lo que convivimos (Muñoz, 1996).

Como indican los datos, la percepción que tienen los estudiantes es de que el tipo de conocimientos que son transmitidos en el aula y que son de pertenencia a una matriz de pensamiento dominante, no dan lugar a pensar realidades e intereses desde otras orillas. Allí se advierte un cierto traslapo entre sus intereses personales y comprensiones de lo que significa aprender con sentido, y la presencia de discursos que se incorporan en su saber y quehacer sin mayores filtros. Esto puede ir en detrimento de la emergencia de nociones que representen de manera más fiel la configuración que hacen del mundo que les circunda a partir de las experiencias, circunstancias y didácticas que configuran su manera de aprender. Y ello significa un cierto grado de negación de los sujetos en tanto se desvirtúa por vía de la inacción la presencia de elementos y dispositivos en los que encuentra una riqueza para la tarea de aprender. “[...] ciertos tipos de conocimiento pueden codificarse en abstracciones, y de esta manera pasar de una a otra generación y de un lugar a otro desancladas, desterritorializadas, en el decir contemporáneo” (Pedraza, 2010). No se puede perder de vista que las experiencias sociales y culturales son vitales para que pueda existir el despliegue de la subjetividad y la potenciación de los sujetos.

Sujetos-cuerpo-tecnología

Las actividades a las que los estudiantes les encuentran mayor gusto y que son parte de sus expectativas para ser ampliadas en términos de tiempo y espacio en la escuela, se encuentran referidas al ámbito cultural: 26,9% las mencionan como importantes en el proceso de formación. También llama la atención que 13,5% tiene interés por aprender otra lengua y la demanda que se hace a la lectura ocupa este mismo porcentaje. El deporte y la educación sexual, con 7% cada uno, resaltan como expectativas sus procesos formativos.

Una vez más, en el escenario del deseo los estudiantes están dejando a la luz que en el terreno de la configuración y manifestación de las subjetividades el cuerpo es un escenario de gran potencial, pero todavía subestimado. Las estéticas —que son manifestaciones de la configuración diversa y cada vez más enriquecida de

los estudiantes— son muestra de los requeridos cambios y ajustes que demandan en el llamado al uso de otro tipo de recursos didácticos y metodológicos para el aprendizaje. En lo solicitado en este sentido es de fondo el planteamiento por otra forma de relación con el conocimiento y los saberes circulantes, donde el saber propio sea recuperado, y sobre todo, la exploración por su corporeidad en términos de la significancia para que la construcción de sentidos en el aprendizaje ocupe un lugar importante.

Otro asunto relevante para la comprensión de las subjetividades es lo atinente al uso de las TIC y el lugar que ocupan en relación con sus cuerpos. El 68,8% de los estudiantes advierten la importancia del uso de las tecnologías como elemento clave en el ejercicio escolar, 25,4% encuentra que el uso de ellas opera como dispositivo de relajación frente a la carga física y mental que para ellos supone el ejercicio académico en general.

Se abre aquí un elemento de análisis importante que nos remite a la discusión que sobre el uso de los dispositivos tecnológicos se cieme sobre la sociedad y del que por supuesto la escuela no está ajena. Las opiniones respecto de la utilidad o futilidad de las tecnologías se encuentran divididas en el discurso.

La muestra del estudio nos revela cómo entre los docentes se asiente el reconocimiento que las tecnologías aportan en los diversos procesos de formación; sin embargo, subsisten dos sanciones-reclamos que se hacen recaer sobre ellas: la primera (la sanción), está relacionada con lo que se entiende como su mal uso, escenario donde entran a conjugarse, entre otras, la percepción de los estudiantes como espacio virtual de sosiego, que algunos también denominaron “escape”. El segundo elemento (el reclamo), tiene que ver con lo que perciben como un lugar ocupado con acento invasivo respecto de las conocidas herramientas utilizadas para la enseñanza, una de ellas de forma privilegiada: el libro. Al referirse a la tecnología, indican: “Es delicado competir contra eso. Es verdad que facilitan la inmediatez, pero eso no significa generar pensamiento crítico” (Grupo focal 1, Docentes).

De lo anterior se desprende un campo problemático (y por ello potente) en términos de las subjetividades. A pesar de que se hacen esfuerzos entre estudiantes y docentes para lograr una conciliación en términos de comprender los usos de las herramientas tecnológicas, la así denominada brecha generacional que se ha abierto subsiste y no es un asunto de segundo orden.

Mientras los/as estudiantes relacionan los dispositivos como necesario oxígeno con aquello que juzgan como carga, los docentes leen en esta actitud el advenimiento acucioso de la instauración de la individualidad: “[...] son mecanismos que influyen casi siempre negativamente, el uso de celulares, Ipad, lleva a an-

dar en mundos individuales; no interesa lo que le pasa al otro”. “Es un choque bravo contra los docentes” (Grupo focal 1, Docentes).

Visto de tal forma, lo que se advierte del lado adulto (docente) es un disciplinamiento del cuerpo, ahora con la sofisticación de la tecnología; dicha discusión ha sido superada con amplios y profundos análisis que desmontan un halo apocalíptico en la tecnología. Sin embargo, el alto costo que tiene un salto en la reflexión contemporánea que se da sobre el particular, es que esta llegue a ocuparse solo de la (des)aprobación de tales dispositivos para los procesos de enseñanza y aprendizaje, dejando por fuera la pregunta fundamental en torno al tipo de conocimiento y saber sobre el que se está configurando la formación de los sujetos.

En términos del acoplamiento del cuerpo físico individual, pero también del cuerpo sintiente y cognoscente, el dilema sobre el que este estudio deja ver algunos elementos es que tras los gustos explícitamente indicados por los estudiantes en términos de su proceso formativo (con su propio cuerpo a través de diversas manifestaciones del arte), se gestiona el contenido de aquello que quiere ser pensado y sentido pero queda oculto por la discusión sobre el uso de los dispositivos tecnológicos, lo cual no se trata de un asunto menor, puesto que los cambios que originan las TIC avanzan veloces, al punto que parecen estancarse los currículos que se implementan en la escuela.

La configuración de lo emocional en el campo de la subjetividad

Confiscar a la razón la posibilidad de (de)construir el conocimiento ha sido uno de los nudos centrales que ha tenido que enfrentar el sistema escolástico, confrontado de forma cada vez más acelerada y con denodadas variables de origen multicausal, en su entronizado lugar de posesión de la totalidad de atributos para crear, comprender, analizar y transformar la ciencia, la cultura, las artes y, en general, todo tipo de pensamiento. En otro tiempo: “Las condiciones de posibilidad tanto subjetivas como socioculturales no se prestaban al análisis lógico, entonces se establecieron criterios de exclusión del contexto, bajo la premisa de la neutralidad y objetividad de la ciencia” (Guyot, 2011).

Un campo en el que se está gestando gran parte de esta problematización se encuentra en el lugar que ocupa la afectividad, la emocionalidad, en la conformación del sujeto y que precisa de ser observado en la constitución de nuevas-distintas interpretaciones que sobre este se puedan dar:

Pertenece, sin embargo, a una cultura que da a lo racional una validez trascendente y a lo que proviene de nuestras emociones, un carácter arbitrario [...] las emociones no son oscurecimientos del entendimiento, no son restricciones de la razón; las emociones son dinámicas corporales que especifican dominios de acción desde los que nos movemos (Maturana, 2002).

Cuando nos hemos aproximado en el estudio a indagar por las múltiples formas de pensamiento consideradas por los estudiantes, el despliegue de opciones cobija en número importante el pensamiento emocional, ya que ocupa el 52%. Es claro indicar que se comparte una proporción semejante en otras opciones de lo que constituye el ejercicio de pensar: lo filosófico y lo crítico están en rangos de 52,4% y 56,3% respectivamente, y le sigue en este orden el artístico, con 43%, mientras que al pensamiento científico también le otorgan un valor importante: el 39,8%.

Al lado de ello, 90,9% de los estudiantes considera que el espacio escolar permite las manifestaciones de afecto, no solo entre pares, sino también con docentes y directivos. Se encuentra la percepción generalizada de que en determinadas situaciones los estudiantes pueden expresar sus emociones y sentimientos: 72%, y 53% considera que el escenario escolar permite desarrollar sus emociones.

Los datos muestran el lugar privilegiado que ocupa la emotividad, que contrasta con el que asignan a la científicidad en estricto sentido. Podría decirse que, aun en los aspectos del deseo y la aspiración, el estudiante hace una inversión total del paradigma de racionalidad, que de cualquier forma tampoco es el escenario al que se debiera pretender, en términos de la comprensión de un proceso educativo que se comprometa con el grado de complejidad que requiere el sujeto, si bien es cierto que la aspiración debe ser a una reforma de la educación en torno a un tipo de conocimiento pertinente, en el que la identidad, la condición humana y sus incertidumbres ocupen un lugar importante.

No obstante, esto no se traduce en ahondar la brecha entre uno y otro tipo de pensamiento, por cuanto se trataría de la reproducción de una visión cartesiana del sujeto, en la cual se asistiría únicamente a la inversión en la relación jerárquica de mente-cuerpo, legado que llega hasta nuestros días dado que la cultura científica está fundada en las certezas, en tanto que el humanismo viene acompañado de las incertidumbres.

Además de ello, las interrogantes que se planteaban en un grupo de docentes se dirigían de manera frontal al aspecto emocional:

Hay una cosa que se nos olvida y es el conocimiento emocional. Nos enfrascamos en mi tema (sic). Si hablo de la responsabilidad de construir sociedad, no puedo quedarme en el hecho del concepto sino que debo trabajar lo emocional y se lo hemos dejado a la ética y no más. ¿Dónde está esa educación emocional? Es uno de los problemas de la sociedad, no nos enseñaron a trabajar en nuestras emociones. No nacimos hechos emocionalmente. Si lo hubiéramos trabajado desde pequeños seguramente tendríamos en la secundaria otra estructura mental, otra disposición frente a ello. Para mí la base de la problemática es que nos olvidamos de lo humano por andar llenando requisitos. No le damos el peso que eso tiene (Grupo focal 1, Docentes).

Sin ánimo concluyente sobre lo emotivo en las subjetividades que emergen en la escuela, es importante indicar que la realidad concreta de los escenarios escolares viene presentando una suerte de desmarcamiento de este tipo de pensamiento racional que, sin embargo, navega aún por las sendas del deseo. Esta constatación abre una clave de lectura en el rastreo y aprehensión del sujeto, al advertir que su configuración se halla no solo en lo tangible, pragmático y visible, sino que ronda la virtualidad de aquello que pretende en el universo de posibles que construye, aspecto este que se retoma en otro apartado.

Es preciso ahondar en las formas concretas que toma este aspecto emocional en las configuraciones del sujeto estudiante y en el papel que desempeña el continuo de intersubjetividad en el que se halla. Un 67% de estudiantes refiere en sus relatos elementos de orden emotivo-afectivo en su quehacer cotidiano.

La sensación de bienestar y seguridad que experimentan al encontrarse dentro del colegio se reporta en 43%, y 85% de este porcentaje indica que ese bienestar lo proporcionan las relaciones de amistad entre pares. Si bien el estudio no se ocupó de preguntar con particular énfasis desde una perspectiva de género, se pudo hallar que se manifiesta empatía en gustos, preferencias y afectos compartida con mayor fuerza entre hombres, por un lado, y mujeres por otro.

La amistad, el compañerismo, la confianza y la posibilidad de compartir gustos deportivos y musicales se presentan en las respuestas de quienes viven una experiencia de bienestar en el interior de la escuela. El 23% reporta que el sentido de bienestar emocional también se vivencia con los docentes, a los cuales reconocen como el elemento afectivo que les vincula con ellos/ellas y que produce lazos a partir de la confianza, pues logran verles como personas con quienes pueden contar en momentos particulares de dificultad y se les posibilita establecer diálogos cuando se precisa exteriorizar situaciones problemáticas: “El colegio es un espacio agradable para los muchachos, allí están entre pares y a veces con profesores que se acercan como amigos; les gusta estar ahí” (Grupo focal 1, Docentes).

Por otro lado, y como contrapartida, pero aún en el campo de lo emocional, 53% de los estudiantes manifiesta experimentar una sensación de distancia, verticalidad en las relaciones y ausencia de vínculo en el ambiente escolar. Lo indican sobre todo en relación con algunos de sus docentes. Expresiones como discriminación, falta de escucha, incomprensión, aparecen como parte de los relatos que muestran un tipo de relaciones signadas por el rol en el que enmarcan un quehacer y una manera de configurarse en el interior del colegio.

Aquí gana terreno importante la subordinación de sujeto como cognoscente y sintiente y se sustituye por el atributo del papel que se cumple en la escena escolar. Este dato nos muestra también cómo se siguen prefigurando las relaciones a partir

de una sobreestimación del lugar que ocupa la racionalidad y un tipo de conocimiento validado y científicamente probado:

Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional (Maturana, 2002).

Lo planteado remite al papel que desempeña la intersubjetividad en el reconocimiento del campo emocional como constitutivo de los sujetos. Se trata de una aproximación al sujeto en la cotidianidad y desde ella la puesta en escena de relaciones entre un yo y un otro que situados en una estructura social e histórica configuran su subjetividad. A partir de la interacción entre sí, emerge la interpretación de los significados del mundo: “El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros análogos al yo” (Pech, 2009).

Esta perspectiva señala la interacción como el lugar donde se gesta un continuo de afectación entre los sujetos que portan consigo su universo simbólico, su sistema de creencias y valores, y es en el escenario de la interacción en el que se logran objetivar y articular las diferencias y las semejanzas, generando a su turno la producción o reproducción de sentidos.

Intersubjetividad

Rutinas y cotidianidades

Explorar las rutinas y cotidianidades aparecía como elemento central para ampliar campos de interacción que guardan relación con el ser-estar de los estudiantes en el ámbito escolar y el influjo en la emergencia-ejercicio de sus subjetividades. El porcentaje más alto de las acciones diarias por fuera de la vida escolar la ocupan acciones de tipo doméstico, 38%, seguido de una destinación importante al uso de TIC y práctica de *hobbies*, 37%. El trabajo ocupa un 15% y la realización de otras actividades vinculadas a responsabilidades escolares, 5%. Prácticas deportivas, musicales y fiestas (denominadas como “ir de farra”) merecieron el 5% restante.

Los universos que se abren en esta exploración son importantes al verificar cómo ocurre la triangulación entre escuela-familia-TIC. El tiempo destinado al uso de redes sociales a través de dispositivos que cada vez se hacen más accesibles en todo tipo de escenarios, ha ido configurando de forma importante las formas de

relacionamiento entre pares, esto es, la continuidad de la relación interpersonal no se limita al horario escolar. El principal uso —según lo comentado por ellos/as— es el intercambio de gustos de distinta índole: música, fotografía, video, y además, aunque en proporción algo menor, la utilización de estos medios para trabajos escolares.

Sujeto en la escena social

La configuración del sujeto en el ámbito escolar está determinada, como se ha indicado, tanto en las relaciones que tienen lugar en la cotidianidad de la escuela, como en las afectaciones que reciben de su entorno social inmediato. El mundo del trabajo en estudiantes del Ciclo V se cuenta de forma importante en este tipo de nuevas relaciones, lo muestra el hecho de que 51% del total de los estudiantes ha experimentado una práctica laboral, y ello no debido de forma exclusiva —como es lo que se considera en la convencionalidad— a una necesidad económica apremiante, sino que responde a un interés por aprender a trabajar, así lo indica el 28% de ellos.

En el documento “Reorganización curricular por ciclos” se indica como eje para el Ciclo V la investigación y desarrollo de la cultura para el trabajo, que cobija los grados 10 y 11 de la Educación Media, con quienes hemos tenido que ver. La importancia de considerar el trabajo en la configuración del sujeto es relevante, en especial si se continúa la reflexión que deja desprovista a la escuela como única en la construcción del conocimiento y atribuye a otros escenarios de la vida social un espacio importante, en una tensión de ida y vuelta en la que se configuran subjetividades.

Tradicionalmente y bajo el influjo de una visión eurocéntrica se ha indicado la escuela, la familia y la recreación como los escenarios propicios para la construcción del sujeto infante y adolescente, considerado este último en la franja de edad que cubre de los 13 a los 17 años, en la cual se encuentra el grupo de estudiantes con quienes se ha desarrollado el presente estudio. A modo de ejemplo vale indicar la consideración que existe frente a la institución educativa como escenario de crecimiento personal, reportado así por 87,2% de los estudiantes, cuestión esta que sigue ahondando una suerte de diseminación y fragmentación de los escenarios de la vida social, con propósitos y fines que se han venido configurando y aceptando socialmente, esto es, la escuela como lugar privilegiado para la construcción de un sujeto que está inacabado y necesitado del disciplinamiento y adiestramiento para poder insertarse en la vida social a posteriori, cuando tenga las herramientas necesarias, que la escuela está en condición-obligación de ofrecer.

Esta mirada toma asiento cuando se contrasta con las opiniones que tienen los estudiantes frente a lo que consideran ser estudiante. El 38% indica que la calidad

de estudiante está determinada por la capacidad de “ser alguien” o “alguien que con el tiempo hará algo bueno por...”. Afirmaciones de esta índole continúan afirmando el universo de la carencia e incompletud que asiste al colectivo infancia-adolescencia y con el que está construida la representación social de este grupo de edad en gran parte de nuestras sociedades occidentalizadas.

Mannarelli, al referirse al campo simbólico de la infancia y la juventud, señala el costo que ha significado para las sociedades —en particular para el Estado— entender a estos grupos de edad como cuestión política. “La tendencia dominante fue históricamente considerarla como destinataria de meras políticas asistenciales y de protección como respuesta a una representación privatizante de los niños y niñas, carentes de toda significación política” (2002).

No obstante, asistimos a una reproducción en otros escenarios de la vida social: familia, escuela, comunidad, donde este tipo de representaciones subsisten y se encuentran ampliamente justificadas por principios como lo privado o privativo, en detrimento de la formación de adolescentes y jóvenes:

En realidad, todo el contexto sigue jugando un rol simbólico, es decir real, que nutre formas de pensar y de actuar, de sentir y de decidir que sostienen lo que se ha dado en llamar culturas de infancia y de adultez, aún marcadas por cómo en el Occidente cristiano se concibió la ubicación social, política, cultural y económica de los niños y de las niñas: [...] despojados de poder social, arrojados al mundo de lo privado y lo doméstico (Montes, 2001).

Volviendo sobre la presencia y participación de los estudiantes en el trabajo, que se vincula con la posibilidad de complejizar la comprensión del sujeto, se abre la discusión de su relación con la educación. En el consenso social, educación y trabajo surcan orillas distintas; la escuela se advierte como uno de los escenarios por excelencia de moratoria social, si bien se considera que en ella el sujeto queda proveído de los elementos que desde un deber ser le prepararán en distintas dimensiones para el escenario futuro, uno de ellos el mundo laboral.

Lo que es importante indicar en este punto es cómo esta comprensión resulta insuficiente, toda vez que las dinámicas sociales arrasan y dejan desprovistas de base a las teorías que construyen representaciones universales, en este caso, sobre la experiencia vital de la infancia y la adolescencia. Como lo indica Hugo Zemelman,

Las teorías, más que representar al mundo, constituyen redes para capturarlo, idea de captura que se ha terminado por reducir a la lógica de determinaciones [...] En este sentido hay que cuidarse de no reducir el “mundo” a categorías que son, en estricta acepción, mentales, de modo tal que la estructura de la mente pensante se aplique como calco a esa realidad complejísima, y, por lo mismo,

con alta posibilidad de ser extraña a esa estructura del razonamiento que obedece a la lógica de encontrar respuestas a preguntas que sirvan para fijar un orden (Zemelman, 2010).

La incompletud, la realización futura, la confiscación a la escena privada, son parte de los elementos que han configurado la noción de infancia y adolescencia en la cultura occidental, que se ha trasladado sin mayor reparo a nuestras sociedades, bastante distintas de aquellas donde las variables del orden político, social, económico, se registran y mueven en coordenadas particulares que requieren —entre otros efectos— de nuevas comprensiones frente a lo que significa ser niños/as, adolescentes, jóvenes.

Es por ello que la confirmación de que los/as estudiantes cuentan en su haber con una experiencia laboral significa en grado importante una subversión a la idea privativa y doméstica que garantizaría unos determinados procesos formativos. Se da entrada entonces a la consideración de un sujeto que aparece en la vida social como actor y ya no abandonado a la imagen de “depositario de”. Es de rescatar por lo tanto que tales elementos, en función de la configuración del sujeto y sus subjetividades, otorgan un nuevo atributo y es el de la visibilidad, que en algunos casos agrede el pensamiento único del que se ha hecho mención y que en otros casos abre la posibilidad de nuevas configuraciones sobre el sujeto.

Así, por un lado, el trabajo tiene efecto como escenario de relación con otro tipo de conocimientos, asunto que se evidencia cuando los estudiantes aluden al hecho de querer aprender y familiarizarse con lo que significa este mundo al que empiezan a aproximarse. Por otro lado y con base en la impronta del ciclo, el proyecto profesional y laboral, el trabajo es un escenario de construcción en torno a lo pedagógico, que sin embargo aparece aún falto de mayor “exploración con sentido”, dicho de otro modo, de potencial pedagógico.

Es preciso citar a esta altura la brecha existente entre el proyecto educativo de las instituciones y su correlato en el aula; allí la incomprensión y el bajo nivel de significancia es lo que encuentran los estudiantes al referirse al tipo de conocimientos para el mundo del trabajo del que son objeto en los últimos años de formación escolar. “La educación es técnica porque solo es para que nos defendamos con algún oficio, sin importar si nos guste, eso es porque allá afuera es más cruel” (estudiante del Colegio Fernando Soto Aparicio).

Vale indicar además y siempre en relación con el tema del trabajo, cómo los estudiantes mencionan que la formación les vincula y adhiere a un futuro laboral que no trasciende los linderos del mundo obrero. “Nos enseñaron a ser obreros. Lo que aprendo hoy es lo mismo que aprendieron mi papá y mi abuelo y así sucesivamente, y todos seguimos siendo pobres y sin posibilidades” (estudiante del Colegio Fernando Soto Aparicio).

Esta idea se refuerza con la constatación de que el tipo de instituciones con las cuales se logra hacer convenios tienen un carácter y vocación técnica, esto es, un particular tipo de perfil y sujeto con accesos bastante limitados a espacios de crecimiento y formación a mediano y largo plazo, entre los que si bien no se da por descontado el escenario de la profesionalización, se hace algo más distante.

Sujeto-libertad-autonomía

Cuando se pregunta respecto de la percepción que tienen frente al ejercicio de libertad en el interior de la escuela, 50,6% de los estudiantes reportan que en efecto se les permite expresarse sin restricciones; se indican como manifestaciones de dicha libertad: “Puedo hacer lo que quiero, respetando las normas”. Dicha afirmación problematiza el campo de comprensión de la libertad, no porque en estricto sentido esta se deba a la superposición a todo tipo de acuerdo convenido socialmente, en particular en el escenario de la vida escolar, sino porque traslada el análisis a las normas que los estudiantes conocen y con las que están (deben estar) congraciados dentro de la institución.

Al repertorio de normas “orgánicas”, si se quiere, que están consignadas en los documentos de orientación de las instituciones educativas, de las cuales los/as estudiantes señalan conocer bastante poco, lo que se encuentra es que hay una suerte de estado contractual plagado de lugares comunes del deber ser de una institución educativa que restringen la comprensión de la convivencia a un número reducido de elementos de obligatorio cumplimiento: el uso adecuado del uniforme, el estricto cumplimiento de los horarios escolares, el desarrollo adecuado de los conductos regulares para sortear o llevar a buen término un proceso, un problema, entre otros. La libertad a la que se alude se encuentra entonces *sujetada a* —por denominarlo de alguna forma— una suerte de superestructura de implicancias particularmente definidas para una institución social como la escuela.

Esta comprensión es neurálgica en el análisis del presente estudio, por cuanto nos remite al continuo de tensiones que se surten en el ambiente escolar: tensión de relación jerárquica *versus* búsqueda incesante de relación de paridad (surcando los límites generacionales). Esta tensión se puede mostrar con la mirada de los estudiantes cuando señalan que el docente, por ser poseedor de conocimiento, mantiene una relación vertical y a veces de abuso de poder.

En la tensión dicotómica razón/afectación-emoción la libertad se encuentra ubicada en el borde de la afectación porque, indican los estudiantes, cuando se da juego a la posibilidad de expresión de los sentimientos y de los gustos, tiene lugar (o tendría, porque se vive más en el campo del deseo) un ejercicio de mayor conformidad en el ámbito escolar. Por otro lado, y en contrapeso de la razón, un número importante de estudiantes aluden insatisfacción con el tipo de conocimiento que

reciben, por cuanto no pasa por un diálogo con ellos, con sus búsquedas, empatías, necesidades; 12,5% de los estudiantes reporta no experimentar libertad en el colegio en función de que no se cuenta con su opinión frente a lo que esperan aprender.

Sujeto-diversidad

La comprensión que los estudiantes tienen de la diversidad está asociada con las maneras de pensar y de ser; en la encuesta, 53% afirma que se trata de poder compaginar en un mismo espacio la presencia de razas, las subculturas y las múltiples formas de expresar-ser y sentir. Adherido a ello, un elemento que llama la atención es el hecho de que dan apertura a una nueva significación en torno a la diversidad y que se relaciona con formas creativas para construir y procurar cambios en la dinámica de las comunidades; expresiones como: “cambiar el ánimo de una comunidad”, “el uso de métodos para que la sociedad sea mejor”, hacen parte del 18% de las respuestas que parecen sugerir una comprensión algo más contundente de lo que significa lo diverso.

A los efectos del estudio, lo diverso lo hemos abordado desde variables de lo cultural y lo intercultural, el reconocimiento, la convivencia. Arriesgando de forma todavía inicial nuevos aditivos a la comprensión de lo diverso, se puede indicar que el acento de los estudiantes en otras formas de construcción de las dinámicas sociales afianza la idea de descentrar la discusión de lo diverso en el sujeto (ya sea individual o colectivo) y ubicarlo en la emergencia, (re)creación de dispositivos y comprensiones en mayor grado de complejidad de lo que es diferente, distinto, y que no se puede entender como una lucha de reconocimiento depositada en unos pocos (precisamente aquellos a quienes se ve distinto).

Tal abordaje remueve la idea de una sociedad estática y adhiere, no solo a la importancia de sostener una relación dinámica y de fuerte interacción entre uno y otro grupo, sino de proveer herramientas que sirvan a un pleno y cada vez más consciente ejercicio de convivencia, donde en efecto se pueda reconocer al otro como legítimo para la convivencia.

Lo que se observa en la comprensión que dan los estudiantes a lo diverso, quizá alentados por su propia experiencia, es el papel trascendental que desempeña la educación en procurar cada vez con mayor decisión y compromiso lo que significa configurarnos como sujetos, entendiendo lo diferente como oportunidad y posibilidad de enriquecimiento.

No obstante, y en número importante (77%), se continúa reportando entre los estudiantes una percepción de la escuela bajo el arquetipo del aula, el tablero y la tiza que acompañan a un joven distante y apeado de cuaderno y lápiz, repre-

sentando el cuadro ya reconocido de lo escolar. Valga decir que también algunos docentes hacen con eco crítico esta misma representación: “Todavía la escuela es una institución de otra época, la escuela mantiene la estructura de la revolución industrial” (Grupo focal 2, Docentes).

Con el ánimo de ahondar en la significación de lo diverso en el ámbito escolar, es preciso volver sobre lo que nombraron como raza, subcultura y formas de expresión, pensamiento y sentimiento. Como ya se indicó, un alto porcentaje ubica en estos elementos (vastos y complejos al interior de ellos) la comprensión/aspiración de la diversidad. Sin embargo, en este grupo se encuentran unos rasgos todavía bastante limitados de lo que sería una propuesta pedagógica que considere la diversidad como elemento potenciador: “dejar que me peine como quiero y me dejen entrar a la clase”, “llevar los tenis del color que me gusta”, o como se indicaba atrás, el asunto de poder hacer lo que se quiera sin salirse de la norma deriva en cuestionamientos en torno a la comprensión de lo regulativo en la comunidad educativa.

Por su parte, la percepción que sobre el particular reportaban algunos docentes habla de una falta de identidad en los estudiantes por ausencia de convicción en sus creencias, gustos, preferencias, que les provoca una suerte de mutación vertiginosa entre diversos grupos:

Se sienten inconformes, pero ante una pregunta de por qué les pasa eso, se pegan del discurso que han escuchado y no pueden argumentar [...] expresan superficialmente discursos sobre derechos [...] deberían tener una construcción más completa de lo que es identidad, por ejemplo el sentido de pertenencia, de sentirse parte de algo, pero adoptan por ejemplo culturas japonesas que uno como docente lo ve raro, pero ellos se mueven en eso (Grupo focal 2, Docentes).

Lo que a primera vista aparece como una contravía intergeneracional, es un enfrentamiento de campos valóricos en los cuales, en ausencia —no todas las veces— de aperturas dialógicas, se da paso a una sensación de inseguridad de ambas partes y la imposibilidad de asir la complejidad de universos simbólicos que configuran al sujeto (ya docente, ya estudiante) les mantiene en la necesidad de afirmar los propios sistemas de creencias que brindan confort.

Sin embargo hay, en número importante, otros estudiantes que llevan la consideración y discusión por lo diverso a otras reflexiones algo más complejas, que problematizan sobre todo en torno a la pertinencia de los contenidos que el currículo les propone y lo hacen en esta ocasión desde una óptica que compromete la diferencia en términos de etnia, además de preferencias y gustos en términos de arte y cultura. Es en este escenario en el que emerge la triangulación que se presentaba atrás sobre la exigencia que hacen a la institución educativa para que se desafíe

didáctica y metodológicamente, a fines de comprender la pluralidad de la que está constituida la vida escolar.

Un 35% de los estudiantes ven en expresiones como la danza, el teatro, la música, las expectativas de un aprendizaje con mayor sentido, 17% los procesos deportivos y 15% la formación sexual (valga indicar que no remitida en exclusiva a métodos de planificación, que además advierten como lugar común, sino que reclaman formación en términos de preferencias sexuales y nuevas comprensiones de la afectividad y la genitalidad).

Estos son algunos de los indicadores que llevan la discusión de lo diverso a una pregunta sobre el grado en que se compadece el discurrir de la vida social y la capacidad, no tanto de respuesta como de diálogo, que la escuela está en condiciones de brindar, si el ánimo que alienta es trascender una noción de lo diverso desde la multiculturalidad en que “el pluralismo se limita a la yuxtaposición de la cultura y se traduce únicamente en una revalorización de las culturas etnográficas” (Jiménez, 1997).

También anclado a la comprensión de lo diverso, los estudiantes reportan una fuerte sensación de discriminación (75%), soportados en un amplio repertorio de variables. Por un lado, la relación con el adulto como aquel que ostenta y hace un uso abusivo del poder a través del conocimiento, se encontró con reiterada frecuencia. Por otra parte y aunque en una proporción bastante reducida (7% de la muestra total), se encontró una percepción de señalamiento y segregación en el caso de estudiantes embarazadas. En este caso se hacía alusión a un conjunto de términos y palabras —“fértil”, “gordas”— que daban cuenta de una relación bastante vertical y autoritaria (por decir lo menos), donde las estudiantes indican cómo su condición de embarazo o su rol de madres (cuando ya han tenido a sus hijos), deviene en degradamiento: una suerte de encasillamiento y negativa de las posibilidades de construcción de futuro se cierne en torno a ellas.

Se hizo también alusión al uso de la palabra epidemia (enfermedad), para denotar un momento particular en algunos colegios donde el número de estudiantes embarazadas iba en aumento. Además se reportó la actitud por parte de algunos docentes de impedir el normal curso de la vida y responsabilidad escolar en varias de ellas y que se manifestaba en la negativa a aceptar algún tipo de trabajo por fuera de los horarios de clase o límites de entrega, aun cuando la circunstancia de un control médico al que debiera(n) asistir la(s) estudiante(s) fuera la causa de la inasistencia o ausencia temporal de la institución educativa.

Un fenómeno que cobra también relevancia es el de aquellos estudiantes que provienen de familias en situación de desplazamiento, que en el universo total del presente informe es del 12%. Una docente indica:

La mayoría de la población está en situación de desplazamiento, han huido de la violencia y han tenido que asumir otro tipo de violencias cuando llegan [...] para algunos el colegio se mantuvo distante, pero para otros se convirtió en cercano, agradable (Grupo focal 2, Docentes).

La condición de desplazamiento no es en absoluto un asunto de menor valor o de segundo orden en la configuración del ser y estar del estudiante en el ámbito educativo. A partir de la reconstrucción de algunos eventos importantes en su historia familiar, particularmente su desarraigo territorial, se han gestado experiencias de las que los docentes tratan de rastrear elementos que sirvan para la comprensión de sus historias vitales en procura de lograr acciones y experiencias curriculares algo mejor ubicadas frente a las circunstancias que les asisten como desplazados: “Hemos optado en muchos casos por utilizar la herramienta didáctica de la historia de vida para saber más de ellos y para ajustar las clases con temas, con metodologías y con propuestas más afines a sus intereses” (Grupo focal 2, Docentes).

En esta misma línea se relata cómo la situación de desplazamiento muestra una experiencia que se torna referente de aquellas situaciones que no estarían en condición de volver a vivir y que van prefigurando voluntades y acciones posibles de asumir en un futuro y que les distancien de tal realidad: “Los estudiantes tienen metas claras y no quieren repetir la historia, no quieren que sus hijos sufran como ellos, que vivan la violencia que les tocó vivir” (Grupo focal 2, Docentes).

La condición de desplazamiento se convierte en su realidad actual de sujeto, de escolar, de desarraigado, de violentado, pero también de esperanzado; asoma el sentido de la proyección que hacen de su futuro también parte constitutiva de su disposición como sujetos en el plano de los deseos y las aspiraciones.

En esta misma línea se muestra cómo las instituciones educativas que tienen linderos y experiencias rurales se van configurando tanto desde sus espacios físicos como de sus relaciones entre pares y docentes, como un escenario de recuperación de la experiencia de vida en el campo: “El colegio se les volvió a muchos cercano, agradable, ven en él una posibilidad y buscan estar allí la mayor cantidad de tiempo posible” (Grupo focal 2, Docentes).

El tema del reconocimiento vuelve a poner en acción la “frontera interna” como escenario de cohabitación entre lo irrenunciable y lo negociable de la subjetividad manifiesta en valores, creencias, representaciones, identidades y más:

Los diferentes grupos culturales –delimitados no solo por su origen geográfico, sino también por otras condiciones estructurales como el género, la edad, la clase social, la preferencia sexual, entre otras– comparten universos de sentido, que aparecen objetivados en referentes simbólicos y discursivos propios de cada uno de los grupos. Sin embargo, ello no significa que no haya referentes comunes

entre varios de estos grupos culturales en contacto. Precisamente, las zonas de contacto de dichos grupos, aunque movibles y porosas, constituyen una importante fuente de significación, lo que hace que el proceso de gestación de sentido se convierta en una construcción interactiva e intersubjetiva (Pech, 2009).

Es sugerente a los efectos de nuestro estudio la exploración en torno a lo fronterizo, por cuanto remite en la diversidad la comprensión de nociones como la de identidad y su configuración desde estructuras sociales, históricas, culturales, biológicas, en el sujeto colectivamente considerado, y que provocan la emergencia de vínculos y sentidos compartidos. Allí la frontera nos permite aproximarnos desde una doble dimensión, tanto en el carácter facilitador y provocador del encuentro como en el de obstaculización o tensión entre lo que se puede comprender como diverso: distinto o próximo de dicho(s) sujeto(s) colectivo(s).

Lo que nos permite rastrear tanto la creciente presencia de estudiantes que se hacen madres (vale indicar que en ninguno de los colegios se hizo mención a la responsabilidad que también asiste y atañe a los padres) siendo escolares, como la condición de desplazamiento en la que se hallan algunos estudiantes, en términos de la diversidad, es un salto a una comprensión más compleja de las implicaciones y desafíos que se presentan para la escuela, si pretende revestirse de una capacidad de lectura crítica y situada respecto de los fenómenos y las circunstancias sociales, políticas, económicas en las que se circunscribe.

Luego supone además que en términos de consideración de sujeto la escuela tiene por demanda el aportar a una configuración de individuos colocados e historizados, que pueden leer el complejo de su realidad como parte de su acontecer, que si bien individual, particular, les pone en relación con una sociedad que se desenvuelve a ritmos acelerados, y con la cual se gesta una continuo reciprocidad de influjo.

Se pasa allí por variables de corte cultural, pero también por variables sociales, del momento político y económico, que pueden potencialmente ser tan otras y tantas en número, como posibles son también los horizontes para construir y (re) configurar otras realidades:

Los elementos centrales del interculturalismo serían la dimensión política del proyecto, el respeto por y la asunción de la diversidad existente, la recreación de las culturas en presencia y la emergencia de una nueva síntesis (Pech 2009).

Podría pues considerarse que, en términos de diversidad, el centro está puesto en la interacción sociocultural en el contexto de la globalización económica, política e ideológica de la revolución tecnológica de las comunicaciones. Se habla de ciudadanía común y diferenciada (Guyot, 2011).

En su trabajo sobre educación, investigación y subjetividad, Guyot muestra cómo en su matriz de pensamiento Foucault se interroga por las variables espacio-temporales que configuran el sujeto:

Esta fue la tarea que se propuso Foucault: diagnosticar el presente (“¿qué somos hoy?”), pero apuntando a otra cosa: ¿cómo cambiar la vida, la existencia? La pregunta acerca de cómo hemos llegado a ser lo que somos, nos pone tras la pista de nuestra constitución como sujetos en la compleja trama de los dispositivos, esto es, de los juegos de poder-saber, a través de los cuales el ser se constituye históricamente en experiencia, es decir, cómo poderse y deberse ser pensado (Guyot, 2011).

Aparece aquí un elemento central a ser considerado en esta pesquisa por el sujeto y es la experiencia, entendida como la correlación, dentro de una cultura, entre los saberes, las normas y las formas de ser-estar como sujetos.

Diversidad-convivencia

Como queda dicho atrás, pensar la diversidad es también considerar la forma como se establecen las relaciones entre sujetos, mediadas por acuerdos y principios que las regulan. Interesa rastrear la manera en que se comportan y tienen lugar las dinámicas cotidianas del aula, no circunscritas necesariamente a los documentos que, como el Manual de Convivencia, orientan un tipo de normativa.

Los sujetos a los que se hace alusión están considerados tanto individual como colectivamente. Es claro que este tipo de relaciones, si bien circunscritas a escenarios de contacto perfectamente definidos, se encuentran afectados por elementos del contexto, lo cual reafirma que no se trata de una externalidad y unos límites claramente definidos de los linderos escolares. Lo interesante de explorar en el ámbito escolar es la ocurrencia de múltiples expresiones para habitar/ser/estar en él, lo que deviene en emergencia de formas, significaciones y explicaciones múltiples que generan empatías, distancias y diálogos.

Las prácticas deportivas, uso de tecnologías y expresiones estéticas, hacen parte de los elementos evidentes que aparecen como plataforma de configuración de grupos empáticos: fútbol, blogueros, *rappers*, son solo una muestra donde se significan sentidos de pertenencia, al tiempo que se delimita una suerte de “nosotros” respecto de un “ellos”.

No obstante, sería inadecuado considerar que estos grupos se mantienen sobre sistemas simbólicos y de creencias unívocos, no hay tal transparencia, por el contrario, tiene lugar la emergencia de zonas de contacto donde se permean, se posibilitan o se obstaculizan. Es en este “dejarse invadir” o “contaminarse”, al modo que lo plantea Pech (2009), que ocurre el campo de exploración de lo que es la convivencia.

Los tránsitos que recorren emos, barristas, góticos, cuando van de uno a otro grupo de preferencia, se dan en temporalidades bastante cortas. En términos de convivencia esto puede significar puntos de contacto en los que la experiencia de haber tomado parte en uno u otro grupo soportan el conocimiento y reconocimiento de distintas expresiones, de sus significados, de sus lógicas en general. Esto puede ser proclive a un mejor convivir entre distintos.

Por otro lado, y en términos de convivencia, se deja indicada la forma en que los factores de corte coyuntural como el desplazamiento, el embarazo adolescente, entre otros, son variables cuya presencia no puede ser obviada en términos de construir un vivir conjunto. La convivencia no se trata en exclusiva de la presencia de lo diverso en un espacio-tiempo compartido, donde se dé cuenta denotativa de una multiplicidad étnica, racial, de género, entre otras, y donde bajo la intención de validar dicha confluencia se reconocen sus múltiples discursos.

En la escuela de hoy lo diverso se inserta como elemento importante que produce fenómenos/problemáticas sociales que agregan otros elementos al ya variopinto ambiente escolar. Se indicaba atrás cómo las instituciones hoy se encuentran confrontadas por una compleja realidad social que se instala y demanda recambios en términos pedagógicos, metodológicos y curriculares. Este hallazgo constituye uno de los nudos importantes en lo que significa la convivencia. Así pues, se establece como desafío provocar los escenarios que comprendan estas diversidades. Comprensión no en un sentido de recepción pasiva, sino de diálogo que reconoce y recupera al sujeto en la multiplicidad de dimensiones que lo constituyen, todo ello tras la pista de generar sentido(s) a su quehacer en el ámbito escolar.

Percepciones, narrativas y discursos de los docentes sobre subjetividad y diversidad

Análisis de la información recolectada en las encuestas aplicadas a los docentes

Las preguntas de la encuesta se orientaron a identificar percepciones sobre ejercicio profesional, práctica pedagógica, diversidad escolar, tipo de enseñanza, función del conocimiento y el saber, lugar de la disciplina, control, las TIC en la práctica pedagógica. Claramente se trataba de encontrar, a través de la opinión de los educadores, las relaciones y tensiones presentes, así como las funciones de intervención y reacción presentes en la práctica escolar.

En la pregunta por la satisfacción con el ejercicio profesional las cifras revelan una presencia alterna de alta y de media satisfacción (57,1% y 42,9% respectivamente), sin margen alguno para una baja satisfacción. La lectura de estas correlaciones

nos hace imaginar la existencia de procesos de mayor profesionalización de la función educadora del maestro, de mayor sintonía con el ejercicio de su profesión. Igualmente, la presencia de importantes cambios subjetivos en la apropiación de la profesión y en las condiciones de legitimidad de la función educadora, tanto desde el punto de vista de economía política, como de experiencia de formación y estímulo de intelectualismo colectivo que hoy domina el campo social.

Por la importancia que se le atribuye el campo de la educación, en continua transformación a pesar de los factores críticos de su reducción productivista, conserva aún relativa estabilidad en términos de empleo y sostenibilidad de los equilibrios sociales, un campo donde se puede ejercer una labor creativa significativa dado su carácter de trabajo afectivo e intelectual. La escuela es un escenario que se presta para ejercer funciones de organización social de las mentes y los afectos, de producción de sujetos y de subjetividades; esto es lo que dicen los educadores en sus respuestas.

En la pregunta sobre aquello que define la práctica escolar de los educadores, señalan de manera central su trabajo con los estudiantes como el asunto principal, una labor de carácter múltiple que involucra diversos asuntos intelectuales y afectivos. Sus narrativas lo hacen evidente: “La forma como desarrollo en ellos las competencias para crecer como seres, agentes de cambio social y productivos”; “A una planeación curricular donde se tienen en cuenta los esenciales eco-creciendo, eco-construyendo, eco-expresando”; “Constituye un conjunto de actos con sentido que se desarrollan en el interior —a veces también en el exterior— de la escuela, producen al docente en reproductor o actor social de una serie de pequeños quehaceres con sentido”; “Compartir conocimiento con los estudiantes a partir de sus necesidades a nivel académico”.

En las preguntas correlacionadas con la diversidad escolar y la enseñanza, el maestro se reconoce, en un alto número (en las siete respuestas posibles), en un ambiente de diversidad: diversidad de género, racial, étnica, religiosa, epistemológica, curricular, de la arquitectura escolar, etc. En su práctica pedagógica también reconoce una diversidad, aunque más estrecha y menos múltiple, de prácticas de enseñanza en el entorno diverso de las disciplinas, desde lo tradicional a lo significativo y autónomo. La interpretación de estos reconocimientos nos hace pensar que la realidad diversa presente en la escuela se ve limitadamente contenida en las prácticas de enseñanza, lo que seguramente produce colisiones constantes entre lo uno y lo otro. Aunque la subjetivación se mueve en el terreno de la diversidad, reconocida como diversificación social, y de la multiplicidad social, reconocida como multiculturalismo por los enfoques institucionales, encontramos colisiones importantes que deben ser resueltas en el ejercicio del reglamento, en la aplicación de la fuerza disciplinar propia de la escuela.

En las preguntas sobre formar sujetos diversos e incluir la diversidad en la enseñanza que practican los educadores, se aprecia por las nubes de palabras estos desencuentros. Por un lado, el reconocimiento de la diversidad como realidad de la escuela y como actitud de la pedagogía, lo que supone aceptar que vivimos en un mundo ya transformado por la globalización y la superación de los límites de culturas homogeneizadas en el Estado nación; por otro lado, las dificultades que supone actualizar la práctica escolar a estas nuevas realidades. Sin embargo, el sujeto educador se actualiza rápidamente a la exigencia de los tiempos, repara en la necesidad de incorporar las transformaciones tecnológicas, aunque en muchos casos particulares de las generaciones rezagadas generacionalmente del cambio tecnológico, en medio de obstáculos apreciables para acceder a nuevas formas de producción de subjetividades intergeneracionales.

Finalmente los docentes, al responder positivamente la pregunta abierta sobre la importancia de formar sujetos diversos, pusieron de presente la autoconciencia que representan, de subjetivación y producción de subjetividades, reconociéndose en las coordenadas del mundo actual. Señalaron asimismo en la pregunta abierta sobre la importancia del control y la disciplina en la escuela, tener clara conciencia de la función de esta última en la práctica escolar, así como del valor de las TIC como instrumento pedagógico en la práctica escolar. Interpretamos estas respuestas como una calificación del estado actual del campo de subjetividad escolar, un campo aún ambiguo con respecto a las transformaciones estructurales dadas en el mundo actual de signo globalizante. Se percibe por un lado la conciencia clara sobre el disciplinamiento escolar, con aparente poca conciencia del control, como intervención sutil, que hace interdicción de todas maneras en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ejercido incluso por ellos en su función de monitoreo permanente de la actividad escolar. Por otro lado, una percepción ambigua de la función de las TIC, limitadas a instrumentos de alguna importancia y no toleradas, en muchas de sus manifestaciones, por ser consideradas distractoras y elusivas de la práctica escolar.

Interpretación de la información cualitativa recolectada en los grupos focales con los docentes

La realidad actual de los colegios distritales está atravesada por múltiples factores sociales, económicos y culturales que inciden fuertemente en la vida de los colegios y que no puede estar al margen de sus funciones misionales. Los docentes son sensibles y críticos frente esta situación, la perciben y la reflexionan en profundidad, como lo expresaron en los grupos focales realizados.

Los docentes captan las subjetividades de los estudiantes, las comprenden en su dinámica, ven que son móviles y relativizan la concepción de lo que tradicional-

mente se entiende por identidad, como algo constante, inmutable, estable. También identifican las brechas generacionales y ubican en el diálogo una vía para mejorar la convivencia en el contexto escolar; plantean que se requiere un escenario de proximidad para el diálogo en un marco de límites claros, de normas que tengan sentido para las condiciones actuales de la densidad que tiene la realidad, llena de tensiones para los estudiantes y también para los docentes: exigencias administrativas, cursos con demasiados estudiantes para cumplir con las metas curriculares y los estándares de calidad, participación en eventos, adicionalmente a remuneraciones bajas.

Identifican también los docentes la diversidad de formas de ser y pensar que viven los estudiantes, se cuestionan las condiciones económicas y de diferentes violencias -intrafamiliar, delincuencia, del conflicto armado y social- que vive el país, son críticos y a la vez creativos frente a estas problemáticas y ubican en la institución educativa un potencial actor institucional que tiene una función y una responsabilidad importante para aportar a la solución de estos problemas.

De manera macro hay una subsunción radical que captura los espacios de autonomía y creatividad para la producción, que se transforma en simulacro, mientras el mercado banaliza las pretensiones de la sociedad moderna tradicional.

Análisis de la documentación institucional: PEI, Manuales de Convivencia

La subjetivación se produce como proceso de largo aliento, encarnado socialmente después de ingentes esfuerzos, de terca persistencia institucional. Aunque los procesos de subjetivación no son solamente los que están asociados a la educación y a los sistemas de instrucción pública, estos últimos constituyen parte sustancial de la producción social que hace el poder de sujetos funcionales. En este sentido, la escuela como dispositivo de subjetivación ha sido el producto de muchos siglos de persistencia, de ensayo y error, de repetición, de resonancia.

Su larga historia, que proviene de las prácticas evangelizadoras y coloniales de España en estos territorios, fue aprendida de la experiencia europea de las escuelas parroquiales. En realidad, nos interesa aquella fase de la historia de estos aparatos, de estas máquinas colectivas de subjetivación asociada a la construcción del mundo industrial y capitalista moderno. Aquella institución en la que se ha delegado la función social de formar ciudadanos y de preparar para el trabajo.

Al definir en este marco histórico la educación como institución privilegiada de la subjetivación, estamos resaltando la particular experiencia histórica de una educación regulada por el Estado, específicamente por el Estado nación. Así, no se trata de desconocer otras motivaciones sociales de la escuela, incluso la religiosa,

que en muchos sentidos fue fundante para la modernidad, o todas aquellas experiencias de educación asociadas a la autonomía social de estudiantes y maestros que construyeron en sus inicios la historia de la universidad, a manera de ejemplo. En este horizonte interpretativo la escuela es un lugar privilegiado del discurso subjetivador de la sociedad, discurso que incorpora una complejidad de aspectos individuales y colectivos de los sujetos.

La cuestión clásica del sujeto, que ha suscitado en la historia reciente el problema de la subjetividad, remite a procesos sociales y políticos de intervención del poder sobre la sociedad. Por lo tanto, remite a los modos de vida, a los procesos de articulación de la asociatividad específica de las sociedades, a su particular experiencia de politización, a una complejidad en la que se constituyen categorías sociales vivas relativas a la individualidad, la formación de la persona y las inclinaciones sociales asociadas al interés, la producción colectiva de la vida y su reproducción social. La cuestión del sujeto y la subjetividad se relacionan íntimamente con la producción social de saberes y de verdades funcionales. Estos procesos son cada vez más sofisticados y complejos.

Nos encontramos entonces en el orden de experiencias de producción y dominio de la verdad socialmente difundida, socialmente impuesta. De imposición de uno o varios pensamientos sobre el orden adecuado. En este sentido, el ejercicio del poder aparece como intervención estratégica, como una experiencia tecnológica, de producción de dispositivos y técnicas de dominación.

Hay por lo tanto una historia contemporánea de estas disposiciones sociales del poder, de este disponer sobre la sociedad, claramente asociada al surgimiento de categorías como sujeto y subjetividad. No es extraño que tales categorías aparezcan pensadas como categorías del espíritu y de la conciencia, como categorías de la teoría, que se imponen sobre la práctica, sobre la experiencia vulgar de la vida cotidiana y prosaica de los hombres, como el alma que debe dominar y dirigir el cuerpo.

La historia moderna de sujeto y subjetividad como conceptos eminentemente formulados en este periodo reciente de la experiencia humana connotan esta carga significativa. Su formulación originaria en el escenario de lo individual como condición universal y como experiencia ética y política universalizable, como lo fue en Descartes y en Kant, construyen dimensiones antes desconocidas de la experiencia del saber y del conocimiento, y de su conexión con el orden de la vida colectiva, es decir, de la vida política.

De la intervención sobre la conciencia, sobre el espíritu, para direccionar el orden de la vida práctica, se ha evolucionado de manera intensiva hacia el ámbito de la intervención directa en el campo indomado plenamente de la efectividad.

Construidos ya los campos del yo, de la conciencia individual y colectiva, de los modos de pensamiento, la subjetivación asalta intensivamente el escenario emergente y ya incidido del afecto. Y en este giro de profundización, de nuevo grado de expansividad, de encuentro desbordante con los bordes últimos de la vida, se definen los arrestos contemporáneos de los procesos de subjetivación.

La diversidad abierta a las opciones constructivistas de mundos del yo individual y abstracto, se redefine en los escenarios emergentes de la sensibilidad y el afecto como campos de resistencia de las opciones afectivas o no incluidas. De la diversidad abstracta del individuo autorreferencial, teórico y mental, se ha pasado a la diversidad real de modos de vida múltiples emergentes, modos de vida no incorporados plenamente, pero en trance de asimilación. Esta diversidad emergente es la categoría que buscamos y referenciamos en esta investigación como una categoría viva de la acción social presente en la escuela.

Imposiciones del orden cultural y político sobre el cuerpo, de identidad comunitaria y social, de relaciones económicas de mercado, imposición persistente de valores creados, significa una intervención violenta que borró las diferencias y diversidades preexistentes constituyendo la nueva humanidad del mundo del mercado y del capitalismo planetario. El escenario al que se enfrentó esta intervención subjetivante fue un variopinto de diversidades culturales y de modos de vida. La acción de subsunción amalgamó estas diversidades en los referentes liberales del Estado nación, sin lograr asimilar plenamente el conjunto complejo de las diferencias expresadas por los mundos sometidos.

La transformación profunda del mundo actual consiste en que el gobierno de la sociedad en los marcos de la nación y sus identidades ha cedido el paso a un gobierno global de las sociedades por fuerzas no propiamente nacionales, sino corporativas y transnacionales. El compartimento estanco se resquebraja rápidamente, dándole paso a un escenario de acción e intervención sobre la sociedad, distinto del que conocíamos.

Es así como los procesos contemporáneos de subjetivación se estructuran en un orden diferente, ya transformado, pero sin prescindencia, de los procesos de subjetivación inmediatamente anteriores, conocidos en la historia contemporánea. La anterior sociedad disciplinaria ha cedido el paso a la sociedad de control. Lo significativo para nosotros en este contexto es la transformación, por supuesto, de las prácticas educativas, de sus dispositivos y de las formas de subjetivación, así como la producción de subjetividades y la expresión de la diversidad en un mundo transformado.

El nuevo elemento de la planeación y de la regulación de la escuela. PEI y Manual de convivencia

La diferencia entre el campo de lo público y de lo privado en educación cuenta muchísimo a la hora de abordar el tema de subjetividad y diversidad en la escuela, en la medida en que uno de los procesos de reforma más significativos de las últimas décadas está precisamente relacionado con el cambio de naturaleza de lo público, específicamente con sus procesos de privatización. Es precisamente en la esfera de lo público educativo donde se han sentido con determinación los esfuerzos de transformación institucional enfilados a adecuar el sistema de instrucción a las tendencias de globalización ya estructuralmente en marcha.

El discurso de lo público ha sido redirigido hacia nuevas sintaxis de economía política, lo que significa nuevos derroteros y nuevas gramáticas de acción y de discurso. En el caso de Colombia hablamos de la reforma institucional que consignó como programa nacional la Constitución de 1991 y la serie de leyes y decretos que le dieron desarrollo. En el campo educativo hablamos de las leyes 115 y 30 y el Decreto 1860, entre otros.

Aunque los reglamentos escolares y los documentos institucionales que regulan la escuela no han sido inventados en la época reciente, bien puede incluso sostenerse que implícita y explícitamente la historia completa de la escuela se define en buena parte por lo que estos reglamentos y documentos representan e instrumentan: la disciplina, el aconductamiento, la intervención por la fuerza sobre los cuerpos y las mentes.

Las nuevas disposiciones y reglamentaciones que regulan la escuela se cuidan mucho de reconocer de entrada el carácter múltiple de lo social y por lo tanto el conflicto social que trae consigo, aunque el tema de la diferencia y la conflictividad se interpreten de manera individualista. La introducción de una nueva racionalidad económica en la cual las escuelas son concebidas como unidades económicas independientes, capaces de tener contabilidad de costos y manejar presupuestos particulares, replantea el tema de la planeación institucional sectorial y de la gestión escolar.

Los actores de la comunidad educativa, como los individuos, son considerados en esta nueva economía política como sujetos con preferencias, desde donde se construyen los consensos requeridos para el funcionamiento del campo educativo.

Sin contar aún con los estudios histórico-concretos necesarios para comprender toda la transición a las nuevas prácticas de gestión y administración escolar, de donde podríamos presumir con mayor certeza el tema de la planeación y de las regulaciones escolares, describiremos la forma actual de las políticas y reglamentos

escolares bajo la forma colombiana de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Manuales de Convivencia

Fue la Carta Política de 1991 la que le dio validez a las nuevas disposiciones regulatorias de la vida social en Colombia, las cuales tuvieron especial repercusión en las prácticas educativas y el sistema colombiano de instrucción pública. Se destaca particularmente lo referido a la llamada “democracia participativa”, que en el campo educativo introdujo la opción de incluir una mayor participación de los estamentos educativos en la gestión y proyección escolar. Nos interesa particularmente lo relacionado al gobierno escolar con participación de delegados estudiantiles y docentes, la adopción de la figura del personero escolar y la legitimación de la organización estudiantil a través de los consejos estudiantiles.

De todos es sabido que algunas de estas opciones fueron reivindicadas en Colombia por los movimientos estudiantiles de finales de los años sesenta y durante buena parte de la década de los setenta, como exigencias de participación de los estudiantes en la vida escolar, y no contaron precisamente en ese entonces con la aceptación del Estado.

El cambio de las condiciones sociopolíticas mundiales durante los noventa trajo consigo, para el caso de Colombia y su nueva Carta Política, una retoma de las expectativas sociales aclamadas por movimientos sociales y progresistas, pero introducidas en la dinámica emergente de las nuevas políticas ultraliberales que se tomaron plenamente el escenario social. Este extraño traslape correspondía al conflicto social interno largamente postergado en su solución y en parte representado por movimientos insurgentes agotados, que tomaron la decisión de negociar con el Estado la paz política por lo menos en el terreno militar. Por otro lado, tenía lugar la impetuosa derrota de las alternativas de Estado social con que terminó la década de los ochenta y la formación creciente y acelerada de una nueva economía política basada en el egoísmo y no en el altruismo.

Las políticas de modernización del Estado y sus instituciones se hicieron entonces evidentes y quedaron plasmadas en la nueva Carta Política colombiana. Sobrevino un proceso acelerado de desregulación de las actividades económicas y sociales por parte del Estado, una flexibilización que favorecía la actividad privada y la ampliación de la lógica empresarial en todos los ámbitos de la vida social, lo que pasó a ser también la nueva perspectiva de los llamados servicios públicos, entre ellos el servicio público educativo. Estos procesos se advierten claramente en la manera como se conciben las prácticas de la institución educativa, particularmente en la forma de su gestión y administración en el sector público.

Una visión más compleja y heterogénea de las prácticas de gobierno sobre los grupos sociales se impone con nuevos instrumentos de regulación para el caso de

la escuela, en escenarios en trance de cambio estructural, ya no referidos exclusivamente a los escenarios tradicionalmente concebidos para la acción de gobierno, concretamente el Estado nación, y los escenarios compartimentados de la acción institucional, por ejemplo la escuela.

El tradicional Reglamento Escolar Disciplinario se transforma en un instrumento más concertado con los estamentos que reintroduce las prácticas disciplinarias en una nueva lógica de control de la multiplicidad social. Un cambio sustantivo se abre paso en este trance de transformación.

A continuación se citan los artículos 14 y 17, en cuyos contenidos se especifica el tipo de información que debe orientar estos documentos institucionales y que da cuenta del análisis aquí expuesto:

Artículo 14. *Contenido del Proyecto Educativo Institucional.* Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un Proyecto Educativo Institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

- Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- Los objetivos generales del proyecto.
- La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento del educando.
- Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.
- El Reglamento o Manual de Convivencia y el Reglamento para Docentes.
- Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
- El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.

- Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.
- La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
- Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
- Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
- Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.

Artículo 17. *Reglamento o Manual de Convivencia*

- De acuerdo con lo dispuesto en los artículos 73 y 87 de la Ley 115 de 1994, todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del Proyecto Educativo Institucional, un Reglamento o Manual de Convivencia.
- El Reglamento o Manual de Convivencia debe contener una definición de los derechos y deberes de los alumnos y de sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa. En particular, debe contemplar los siguientes aspectos:
 1. Reglas de higiene personal y de salud pública que preserven el bienestar de la comunidad educativa, la conservación individual de la salud y la prevención frente al consumo de sustancias psicotrópicas.
 2. Criterios de respeto, valoración y compromiso frente a la utilización y conservación de los bienes personales y de uso colectivo, tales como equipos, instalaciones e implementos.
 3. Pautas de comportamiento en relación con el cuidado del medio ambiente escolar.
 4. Normas de conducta de alumnos y profesores que garanticen el mutuo respeto. Deben incluir la definición de claros procedimientos para formular las quejas o reclamos al respecto.
 5. Procedimientos para resolver con oportunidad y justicia los conflictos individuales o colectivos que se presenten entre miembros de la comunidad. Deben incluir instancias de diálogo y de conciliación.
 6. Pautas de presentación personal que preserven a los alumnos de la discriminación por razones de apariencia.
 7. Definición de sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a defensa.

8. Reglas para la elección de representantes al Consejo Directivo y para la escogencia de voceros en los demás consejos previstos en el presente decreto. Debe incluir el proceso de elección del personero de los estudiantes.
9. Calidades y condiciones de los servicios de alimentación, transporte, recreación dirigida y demás conexos con el servicio de educación que ofrezca la institución a los alumnos.
10. Funcionamiento y operación de los medios de comunicación interna del establecimiento, tales como periódicos, revistas o emisiones radiales que sirvan de instrumentos efectivos al libre pensamiento y a la libre expresión.
11. Encargos hechos al establecimiento para aprovisionar a los alumnos de material didáctico de uso general, libros, uniformes, seguros de vida y salud.

Disciplina, control y autonomía/subjetividad en la vida regulativa

La vida regulativa se refiere a la compleja relación entre los deseos institucionalizados originados principalmente en el poder, pero también de procedencia social, que se concretan en dispositivos regulatorios. Este tipo de disposiciones sociales dentro de ámbitos o campos de actividad social como lo es la escuela, no se reducen exclusivamente a lo prescrito y dispuesto en los documentos oficiales como reglamentos, proyectos o manuales, sino que manifiestan intervenciones que producen existencia relacional específica.

Esta existencia involucra, no solo el acatamiento y cumplimiento de las normas, sino su transgresión, evasión, violación, sabotaje, y un *nemei* social que funciona alternamente, no siempre como contestación o de manera dialéctica, sino como reflejo de las resistencias contra las que estos instrumentos de disciplinamiento y control imponen.

Lo que llamamos vida regulativa es una intervención profunda en la praxis social, una interdicción de las fuerzas humanas sensibles, imaginativas, racionales y afectivas, entre otras. Una experiencia funcional de intermediación social del interés y de los deseos igualmente. En la vida regulativa un complejo *instrumentarium* atraviesa la vida práctica para conducirla, acondectarla, dirigirla, someterla, pero también para vivir las transacciones, los acuerdos de fuerzas, los compromisos de actores y sujetos.

Esta categoría social expresa por su contenido, los modos y maneras de la intervención y la intermediación social, con carga estratégica subjetivadora y subjetivante, puesto que quienes intervienen en ella son seres humanos con potencial subjetivo desatado y en conexión o colisión con otros semejantes.

El análisis de instrumentos normativos, como los PEI y particularmente los Manuales de Convivencia, se ubica en este escenario. La información que arroja es valiosa en tanto permite visualizar campos, procesos, procedimientos, prácticas de institucionalización, racionalidades de política institucional del sistema educativo nacional y local.

Prescripción y gestión escolar

En el PEI del Colegio Cultura Popular se dedican amplios espacios a la definición de la gestión escolar de la institución, entre muchos otros tópicos abordados por el proyecto, como son: Gestión de la calidad en la escuela, Liderazgo y cultura, Procesos de desarrollo institucional, Evaluación, Gobierno escolar y convivencia, Comunicación interna, Gestión académica, Perfil de los estudiantes, Plan de estudios, Campos de conocimiento, Organización escolar, Promoción, Movilidad estudiantil, Servicio social, Práctica empresarial, Proyectos institucionales.

El peso del factor gestión en el PEI llama poderosamente la atención. Veamos: cuando se habla de los retos institucionales, cinco de los nueve que contiene plantean cuestiones explícitas relacionadas con la administración y la gestión escolar:

1. Ser líder en el servicio educativo dentro de la localidad, para ello ha establecido convenios de integración y articulación con la Educación Superior como valor agregado a su oferta (con el SENA en el programa de Técnico en Documentación y Registro de Operaciones Contables, en Tecnología en Sistemas y en Tecnología de Gestión Comercial y de Negocios y desde el año 2007 con Uniminuto).
2. Establecer alianzas externas que amplíen su oferta, como la establecida con la Universidad de Chichester, de Inglaterra, para el mejoramiento de la enseñanza del inglés, y autorización para que el colegio otorgue acreditación a la comunidad en general y, específicamente, a los docentes del Distrito, de los estudios realizados de esta segunda lengua.
3. Procurar que su infraestructura y sus recursos se aprovechen al máximo, para lo cual se ofrece formación complementaria los sábados a los estudiantes en el proyecto de profundización en áreas básicas para grado 11.
4. En esta misma línea se encuentran programas de formación complementaria en jornada contraria y sábados que entidades como Colsubsidio han ofrecido a los estudiantes dentro de las instalaciones del colegio (arte *country* y *fomy*), además de los refuerzos en inglés y matemáticas brindados por la Secretaría de Educación y las escuelas respectivas en jornada contraria.
5. Estar a la vanguardia de las innovaciones pedagógicas y administrativas, especialmente las que ha diseñado la Secretaría de Educación dentro del Plan Sectorial de Educación, en su transformación pedagógica de la escuela, reorga-

nización de la educación por ciclos y campos de pensamiento, y participación de la comunidad en procesos administrativos, presupuestos participativos, entre otros.⁶

En la descripción general de la gestión del colegio se plantean tanto su justificación como los avances realizados en los últimos años. En cuanto a la gestión estratégica y sus avances:

[...] se define la razón de ser del colegio, el estado deseado y la coherencia entre estrategias, estructura y cultura, implica procesos de participación con responsabilidad de la dirección desde una perspectiva sistémica. Direccionamiento estratégico. Relación de diagnóstico estratégico inicial y durante el proceso (2008) Formulación estratégica. Estudios de caracterización de población 2002 - 2005 - 2007 - 2010 - 2013. Participación de la comunidad educativa para constituir la misión, visión, creencias, valores, perfiles de calidad, objetivos estratégicos. Divulgación del plan estratégico, factores clave de éxito, objetivos, metas, estrategias claves, plan operativo articulado con las exigencias de la SED. 2008 - 2009 - 2010 - 2011 - 2012 - 2013. Evaluación y mejoramiento del proceso. Articulación del organigrama institucional. Manual de funciones. Plan de desarrollo del MECI y articulación con el POA. Formación para el logro de la cultura de calidad. Constitución del Comité de Calidad.⁷

En la página 6 se habla del Ciclo PHVA: Planear, Hacer, Verificar y Actuar, y más adelante, de la “Ruta metodológica, implementación del modelo de gestión articulado al PEI”.

Para esta ruta se plantean las siguientes reflexiones y desafíos:

1. El proceso de implementación lleva un buen nivel de avance; sin embargo no está desarrollado al ciento por ciento.
2. Existen niveles de conceptualización, aprobación y ejecución diferenciados en la comunidad educativa, lo que incide en el óptimo avance pese a los esfuerzos de formación, divulgación y motivación.
3. La autonomía requiere autorreflexión, mirar hacia adentro con libertad para actuar, hacer análisis del proceso, hacer los ajustes y articular las dimensiones de la gestión.
4. El enfoque de gestión integral se dirige a la excelencia como horizonte; las personas son el capital más valioso, fomenta el trabajo en equipo, la visión compartida y la mejora continua.
5. El modelo de gestión favorece la consolidación de una institución organizada, proactiva, abierta, flexible, que aprende.

6 Documento de PEI del Colegio Cultura Popular, mimeo virtual en PDF, p. 3.

7 Ibidem, p. 5.

6. La gestión planeada favorece la potenciación de los personas como factor clave de desarrollo, buscando superar las actitudes reactivas que son uno de los mayores obstáculos para lograr la participación y avance.
7. Es importante definir escenarios, como queremos en nuestra institución, en un plazo determinado recoger y procesar información valiosa, consolidar equipos, “aprender haciendo” con roles definidos, compartiendo una visión, propósitos y valores.
8. La dirección cumple un papel vital para llevar a cabo el modelo de gestión con una visión proactiva, liderazgo, actualización permanente, contagiando al grupo de propósitos y motivación constante, generando confianza alrededor de un proyecto de cualificación del colegio y de las personas que lo constituyen.
9. En general se ha logrado impacto y liderazgo institucional a diferentes niveles, integración con diversas alianzas para el beneficio y crecimiento educativo, organización interna, liderazgo, trabajo en equipo, incorporación de proyectos claves, mejorar los sistemas de información, lo que refleja logros de la misión y visión a medida que avanza el proceso.⁸

En el numeral 3 del PEI, denominado “Liderazgo y responsabilidad institucional”, la cuestión de la gestión adquiere de nuevo relevancia, comenzando por la definición de liderazgo:

El liderazgo que se practica en nuestra institución es de un estilo participativo colegiado y orientado por rectoría, la cual promueve y guía las actividades acordadas y programadas por la comunidad educativa, siempre siguiendo los lineamientos establecidos con anterioridad a nivel institucional, fundamentado en lo anterior este estilo de liderazgo tiene en cuenta las necesidades y proyecciones desde cada uno de los estamentos del colegio.

La rectora y los directivos docentes hacen la difusión y mantenimiento de los propósitos institucionales mediante su participación en los diferentes órganos del gobierno escolar, la dirección del equipo de gestión de calidad, la planeación que se realiza al iniciar el periodo escolar, las jornadas pedagógicas dedicadas a evaluar los avances de lo planeado, las reuniones periódicas con los distintos estamentos educativos y las comunicaciones escritas (periódico, circulares, plegables) que garantizan que todas las actividades se orienten hacia el logro de la estrategia institucional.

En el numeral 4 del PEI aparece la gestión como administración de lo académico, allí se plantea:

⁸ Ibídem, p. 6.

La comunidad escolar eligió “Pedagogía conceptual” como el enfoque pedagógico que mejor responde a la propuesta institucional “Formamos para la participación, la convivencia y la productividad”. La enseñanza se centra en fortalecer las dimensiones: afectiva, cognitiva, expresiva, buscando un aprendizaje que permita adentrarse en el círculo virtuoso. Este modelo apunta directamente al desarrollo de la inteligencia en todas sus manifestaciones y privilegia la apropiación de instrumentos de conocimiento: *pensamiento nocional, conceptual, formal, categorial y científico*, para asegurar una interpretación de la realidad acorde con el momento histórico. Sus dos postulados: *triángulo humano* y *hexágono pedagógico*, orientan la formación de Seres Humanos Integrales (SHI) con altos niveles de pensamiento y con altos niveles de humanismo, en un equilibrio estable de sus tres realidades: Afectiva, Expresiva y Cognitiva, que se pueden mejorar, intencional y exclusivamente, con la mediación de otros seres humanos y el desarrollo de un currículo.⁹

En este Proyecto Educativo Institucional, como en ninguno de los otros, se pone de manifiesto la nueva comprensión de la institución educativa, esto no quiere decir que las demás instituciones analizadas sigan exactamente así y de modo tan explícito estos parámetros, pero sí pone en evidencia que la cuestión de la gestión educativa en clave empresarial no es tan solo una intención ideológica, para muchos deleznable, sino una nueva sintaxis que simbólica y realmente está presente en las prácticas educativas.

En términos de sujeto y subjetividad y sus conexiones con la cuestión de la diversidad, es claro que estas denominaciones tienen carácter estratégico y están prescritas por la legislación educativa colombiana vigente.

Expresiones como: aprobación y ejecución diferenciadas en la comunidad; autorreflexión; mirar hacia adentro con libertad para actuar; hacer análisis del proceso; hacer los ajustes y articular las dimensiones de la gestión; enfoque de gestión integral se dirige a la excelencia como horizonte; las personas son el capital más valioso, fomenta el trabajo en equipo, la visión compartida y la mejora continua; consolidación de una institución organizada, proactiva, abierta, flexible, que aprende; potenciación de las personas como factor clave de desarrollo; implementación del proceso de gestión de calidad; adopción y seguimiento de la planeación estratégica y de las políticas institucionales de calidad; manuales de procesos; evaluación diagnóstica; fortalecer los convenios interinstitucionales actuales y establecer nuevos con entidades del sector, con el fin de apoyar los procesos de gestión, indican un plano transformado de la institución educativa pública, un plano que es además un referencial subjetivo distinto, cargado de potencial organizador y productivo.

9 Ibidem, p. 9.

De hecho la definición de productividad que se le asocia contiene la noción de creación, procesamiento recursivo de elementos, producción de técnicas y tecnologías cuyo propósito es la transformación humana en determinado sentido. Productividad: capacidad para crear, optimizar, transformar, articular teoría y práctica, procesar de manera recursiva elementos, técnicas y tecnologías, con el fin de aportar al desarrollo personal, social y familiar. Una categoría que no sobra recordarlo, proviene del lenguaje de la economía de mercado, traducida ahora al supuesto lenguaje neutro de la educación y su organización como sistema.

En este sentido, nos encontramos ante una situación de repercusión enfatizada, podríamos decir, puesto que el nivel escolar que trabajamos en la presente investigación es precisamente el Ciclo V, aquel que está prefijado en las definiciones legales e institucionales bajo la divisa de “Educación para el trabajo”.¹⁰

El PEI del colegio Nuevo Chile IED, denominado “Educación para el liderazgo, la convivencia y el desarrollo integral humano: educar para transformar, liderar y convivir”, contiene una serie de formulaciones prescriptivas, es decir, valorativas y de concepción estratégica, que vale la pena comentar.

Por lo pronto es importante resaltar que lo que hemos destacado en primer lugar, relativo a la gestión, no tiene solamente una relación de proximidad con esta parte deontológica, sino que hace parte sustantiva de esos elementos estratégicos incorporados hoy, bajo distintos lenguajes, al cuerpo de los documentos institucionales.

A veces más descarnadamente en clave tecnocrática, otras más moderadamente, otras en “última instancia” debido a que son lineamientos institucionales de época, de cumplimiento legal puesto que están contenidos en una compleja red de disposiciones nacionales de política educativa. Es claro en este sentido que para el caso de Bogotá las variaciones de política educativa desarrolladas en las últimas administraciones también han tenido impacto en el desarrollo de potencialidades sociales de la institución educativa, no solo en el sentido económico, de menos restricciones presupuestales como lo es en la política nacional, sino en el sentido del direccionamiento pedagógico y de los modos de subjetivación, abiertos a opciones de potenciación de perspectivas provenientes de las comunidades educativas, de sus sujetos vivos, deseantes y creativos.

En el apartado 1 del PEI del nombrado colegio se formulan la misión y visión, los principios y valores institucionales, de la siguiente manera:

Misión: Somos el IED Nuevo Chile, una institución educativa que trabaja para la formación integral, permanente, de niños, niñas y jóvenes, críticos, democráticos y solidarios que respondan a los requerimientos de su entorno social, a partir del desarrollo de procesos en: 1) Formación de líderes en el desarrollo

¹⁰ Ibídem, p. 10.

sostenible del ambiente y en la mediación de conflictos. 2) Formación básica en ciencia y tecnología. El colegio considera fundamental trabajar para que toda la comunidad se prepare en el uso de la informática e inglés, como herramientas esenciales para enfrentar los retos del nuevo siglo.

Visión: El IED Nuevo Chile se proyecta como una institución líder en el campo educativo de la localidad 7ª de Bosa y de Bogotá. Trabaja por la formación de jóvenes capaces de tomar decisiones sobre su desempeño en la comunidad, fomentando el liderazgo para proyectar en la comunidad mejores niveles de vida, haciendo uso de principios democráticos y de convivencia. Procurará el intercambio cultural nacional e internacional acudiendo a instancias en el contexto globalizado del mundo contemporáneo.

Las perspectivas señaladas direccionan claramente la construcción y producción subjetiva de la institución, especifican con respecto a los sujetos institucionales en función de lo que llaman “direccionamiento estratégico”, lo siguiente:

“Información relevante para formular direccionamiento estratégico:¹¹

Tabla 5. Acción estratégica

	Necesidades	Expectativas
<i>Estudiantes</i>	- Responder a evaluación de desempeños y competencias. - Disminuir el nivel de maltrato entre los estudiantes. - Tener mayores oportunidades para poder ubicarse en el sector laboral o acceder a la Educación Superior.	- Elevar los resultados obtenidos en las pruebas del Icfes y de competencias. - Mejorar su nivel de vida y el de sus familias. - Desarrollar estrategias que mejoren la convivencia pacífica y el ambiente académico. - Trabajar por la armonía con el medio ambiente.

11 “El esquema muestra la metodología utilizada para definir y caracterizar los procesos institucionales que le dan identidad a la institución y están enmarcados dentro de la participación y el ambiente de trabajo que genera el estilo de autoridad y liderazgo que ejerce la rectoría. Cada equipo de trabajo, por su parte, desarrolla su gestión a través de la metodología colaborativa y participativa, lo cual se evidencia en el alto nivel de pertenencia que se refleja en las prácticas pedagógicas y administrativas, con la disposición de todo el personal” (p. 10).

	Necesidades	Expectativas
<i>Padres de familia</i>	- Brindar a sus hijos herramientas que les permitan desarrollar el total de sus potencialidades. - Mejorar las relaciones interpersonales en la familia y el entorno.	- Que los hijos estén en capacidad de competir en igualdad de condiciones con otros estudiantes. - Transformar condiciones socioafectivas de la comunidad.
<i>Docentes</i>	- Nueva legislación educativa. - Cambios tecnológicos. - Nuevos enfoques pedagógicos. - Preparar a los docentes con herramientas conceptuales en un lenguaje de concertación y conciliación. - Promover la innovación e investigación educativa dentro del enfoque de la EPC.	- Conocer y adaptarse a las nuevas tendencias en la legislación educativa, a los cambios tecnológicos y a los nuevos enfoques pedagógicos. - Responder a las exigencias de transformación pedagógica y educativa.
<i>Personal administrativo</i>	- Reconocer-se como parte importante de la comunidad educativa. - Mejorar los procedimientos y los procesos administrativos. - Socializar las funciones y procedimientos en sus áreas de trabajo.	- Mejorar las relaciones entre los distintos estamentos. - Lograr la participación activa en las actividades programadas por la institución. - Mejorar el nivel de comunicación entre el personal administrativo y la comunidad educativa.
<i>Entorno</i>	- Formar una cultura ciudadana que permita el desarrollo social, cultural y humano de la comunidad desde la ética ciudadana.	- Transformar las condiciones socioculturales de la comunidad fortaleciendo el trabajo con las familias. - Promover la consolidación de las escuelas de padres.

La actividad de la escuela se plantea como una acción estratégica, direccionada a sujetos y subjetividades en horizontes bien definidos (ver tabla 5). Aunque la diversidad no aparezca explícitamente en estas formulaciones, se sobreentiende que el terreno, el plano social referencial de la actividad escolar, es el de una complejidad no solo referida a lo local, sino a las nuevas condiciones de la globalización. La escuela no solo se define estamentalmente, socialmente, hacia adentro, sino hacia afuera, hacia la sociedad.

Los principios y valores institucionales son formulados en el PEI como sigue:

Concebimos los principios como las directrices que orientan la labor pedagógica, las relaciones de la comunidad educativa y el mejoramiento de los individuos y ciudadanos. Para nuestra comunidad es relevante observar y defender los siguientes principios rectores: el respeto, la autorregulación, la convivencia, la ética ciudadana, la autonomía y el liderazgo.

Considerando que la formación moral y ética de los educandos es fundamental para una educación integral, privilegiamos y promovemos los siguientes valores: tolerancia, respeto por la diferencia, responsabilidad, justicia, compromiso con la convivencia, solidaridad. Todos estos principios y valores se establecieron como el resultado de la discusión y socialización de los mismos entre los distintos estamentos de la comunidad educativa.

En otras instituciones escolares este conjunto de principios, valores y metas estratégicas aparecen formulados de manera semejante. Veamos lo correspondiente al Colegio Kimy Pernía:

Capítulo 1: *Fundamentos filosóficos, principios y organización del Colegio Kimy Pernía Domicó*. El presente capítulo compila los principios, filosofía e identidad institucional del Colegio Kimy Pernía Domicó:

Artículo 1º *Filosofía institucional*. El Colegio Kimy Pernía Domicó parte de la concepción del hombre y la mujer como seres sociales, sujetos individuales que conviven en un colectivo, con múltiples potencialidades y que hacen parte como seres transformadores de una sociedad en continuo cambio. En este sentido, la labor educativa se orienta hacia la formación en valores, mediante la convivencia diaria, a partir de la diferencia cultural, la formación en ciencia y el progreso social. Así, se entiende el acto educativo como un espacio de socialización, enriquecimiento y crecimiento individual y colectivo.

En este postulado filosófico se reconoce el carácter múltiple y cambiante de la vida social. Aflora el trasfondo social diverso como un plano en el que aparecen la escuela y sus tensiones.

Artículo 2º *Misión institucional*. El Colegio Kimy Pernía Domicó es una comunidad educativa abierta, incluyente, pública y de educación formal; tiene como misión la formación integral de niños, niñas y jóvenes, acorde con los fines de la educación en el marco de prácticas de la sana convivencia, principios y valores académicos, culturales, deportivos, morales y éticos. Busca convertir la escuela en un espacio para la construcción del proyecto de vida, formando jóvenes líderes, autónomos, responsables, sensibles, emprendedores, creativos y críticos, potenciando sus posibilidades de transformar la sociedad a partir de la propuesta de formar ciudadanos comprometidos con el medio ambiente y el desarrollo sostenible, en un contexto entre rural y urbano.

La formación integral se plantea como un horizonte formativo básico de muchas instituciones; valga la pena decir que lo señalado en la misión de este colegio expresa de modo explícito el carácter principalmente subjetivador de la institución escolar (formar, el liderazgo, la autonomía, la responsabilidad, la sensibilidad, el emprendimiento, la creatividad, la crítica). No es menor el moldeamiento subjetivo que se propone la escuela:

Artículo 3° *Visión institucional*. El Colegio Kimy Pernía Domicó será en el 2020 una institución líder en la localidad con altos estándares de calidad a nivel educativo, convivencial y de gestión; promotora de cambios comunitarios mediante propuestas pedagógicas acordes a los retos y exigencias que demanda el nuevo milenio, donde los proyectos productivos generen una mejor calidad de vida de nuestra comunidad educativa. Para ello contará con talento humano calificado y con altos niveles de compromiso con la educación de los jóvenes, quienes serán agentes de cambio capaces de enfrentar y resolver dificultades de su entorno en un mundo global.

La institución escolar funciona como un dispositivo complejo de función social, en muchos sentidos predeterminada. Interviene sobre la sociedad de los niños, adolescentes y jóvenes, impactando todo su entorno social de manera múltiple. En este sentido, los documentos institucionales describen la matriz primaria de producción subjetiva e intersubjetiva que comporta la escuela a nivel de toda la sociedad. Basta con observar a continuación los principios y valores de la institución para comprender el carácter profundo y sostenido de la actividad escolar al respecto:

Artículo 4° *Principios y valores de convivencia*. Se entienden como principios, todos aquellos compromisos entre los miembros que integran la comunidad educativa del Colegio Kimy Pernía Domicó IED, para la construcción de una cultura de convivencia positiva. Los valores fortalecen el desarrollo humano y una armónica convivencia, facilitando la construcción colectiva de la comunidad.

Los principios que el colegio resalta son: solidaridad, libertad, autonomía, respeto, afectividad, respeto a la diversidad, trascendencia, democracia, honestidad y gratitud.

Convivencia y participación

La convivencia plantea el plano velado del conflicto social presente en la escuela. El término es aceptado sin mayores dudas, puesto que se supone como deseable para una comunidad, cualquiera que esta sea. Pero si el esfuerzo adicional por convivir debe materializarse en una tabla de reglas, la cuestión se torna problemática. La convivencia lleva implícita la idea de un trasfondo social diverso y cargado de particularismos, un escenario como el de la sociedad civil, o burguesa,

donde las singularidades de intereses se manifiestan y entran permanentemente en colisión unas con otras.

Los sujetos escolares son sujetos transitivos, particularmente los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Pasan por la escuela un tiempo determinado de su día, pero provienen de entornos familiares, barriales y sociales sobre los que no se tiene directamente control; la escuela es una de sus itinerancias básicas, mas no la única. Al mismo tiempo, la escuela aparece como una fábrica subjetiva que toma todas las medidas posibles para mantener un orden y garantizar que existan en sus espacios y tiempos tanto el currículo como los programas informáticos.

Como lo hemos dicho, pasar de un reglamento unilateralmente impuesto a la comunidad educativa, a un documento relativamente consensuado o medianamente discutido con esta misma comunidad, significa no tanto un progreso, sino la evidencia de un cambio de época en el que la regulación de la sociedad no se guía tan solo por el disciplinamiento. Nos encontramos en un momento de la historia al que regresa la diversidad, la multiplicidad social como escenario sobre el que necesariamente hay que actuar.

La disciplina remite más a procesos de homogeneización dados por la multiplicidad clásica de las manifestaciones sociales debidas a la emergencia de los Estados naciones. En el caso de la escuela, esta se ha comportado desde sus inicios en el siglo XIX como una institución homogeneizante de poblaciones diversas anal-fabetas, así que de alguna manera la diversidad clásica de estas poblaciones fue lenta y violentamente borrada por la sociedad capitalista emergente.

El agotamiento del espacio social nacional y la emergencia de un nuevo espacio social global han readecuado la práctica de regulación social más allá de las formas disciplinarias, ha aparecido la llamada sociedad de control, según la ha denominado el pensamiento posestructuralista.

Lo que encontramos en la nueva denominación del reglamento escolar es la nueva manera de regular la multiplicidad social de base obviamente diversa, el control como la nueva forma de la interdicción, del monitoreo y la supervisión. Esta nueva supremacía del control no elimina la disciplina ni su efectividad, por el contrario, la universaliza a todos los espacios de la vida.

Desde el punto de vista de la subjetivación educativa como función social y de la diversidad presente sobre la que esta recae, diversidad que produce a su vez subjetividades autónomas, objeto también de regulación y dominio institucional, el Manual de Convivencia representa la presencia de la diversidad de base que debe ser interdicta, disciplinada y controlada, y los pactos de intermediación del

interés que recogen los intereses individuales y colectivos de la comunidad y las posibilidades más o menos amplias o estrechas de su autonomía.

En este sentido, la introducción en los PEI escolares y en los Manuales de Convivencia de normas relativas a la participación, concretamente a la de estudiantes y profesores en los cuerpos colegiados de los colegios, representan estos campos de intermediación del interés, propios de la época.

Conclusiones

Subjetividad y diversidad se manifiestan en la escuela como categorías bastante próximas. Mediante este estudio nos adentramos en el ámbito escolar y a la luz de la aplicación de los instrumentos logramos advertir la estrecha relación que guardan entre sí. Un primer evento que constata este vínculo es la ocurrencia de un amplio despliegue de expresiones y manifestaciones en torno a lo diverso; hecho que se trata de ser observado y comprendido bajo la óptica de la emergencia de nuevas subjetividades, donde el sujeto y sus no finitos escenarios de ser/acontecer se revelan como amplio campo para la exploración, indagación y comprensión por parte de las ciencias y las disciplinas humanas y sociales.

Las políticas públicas y la emergencia de múltiples subjetividades dadas las condiciones complejas del espacio social global contemporáneo, han transformado el lugar que esa diversidad tradicionalmente ocupó en su relación con la escuela. Ese era el lugar de reducir la diversidad a la uniformidad de la intervención escolar, esto es, había negación en tanto se mostraba inaprehensible, problemática, compleja, pero quizá, sobre todo, peligrosa.

Se encuentra evidencia de un cambio subjetivo que tiene que ver con las nuevas formas de intervención, es decir, de subjetivación por parte de la institución escolar, basadas en la idea de flexibilidad, diversidad. Esto significa que fuera del disciplinamiento tradicional la escuela se abre a la inclusión y a la diversidad, sin embargo lo hace dentro de unos límites institucionales que son los límites del productivismo social de la educación. Es el caso de la formación en competencias, una manera de aceptar los singularismos de la variedad de talentos, pero siempre en función de la eficacia, la eficiencia, los equilibrios fiscales, las necesidades predeterminadas de formación de fuerza de trabajo.

La diversidad expresa la dinámica de la producción social, que en la sociedad actual de mercado y de relaciones de consumo, significa diversificación de identidades, imaginarios, gustos, culturas, talentos, modos de vida, opciones que tienen lugar en los escenarios de la vida social, entre ellos la escuela; esta lógica de circulación aparece en relación y tensión con la experiencia propia del sujeto, del estudiante, de su particular forma de vivirla, modificarla y desplegarla en los ámbitos escolares.

El campo de la subjetividad escolar es múltiple y cruzado. Es decir, no es solamente sujeción de los estudiantes y maestros, sino también resistencia y autonomía social de esos estamentos. Una característica presente en el campo subjetivo escolar es la riqueza expresiva de fuerzas que se tensionan y colisionan. La tarea de subjetivación asignada a la escuela incorpora una clara intervención sobre los afectos, las sensibilidades, los talentos, no solamente sobre la mentalidad y la conciencia. Esta realidad es propia de la época, en la que se halla un copamiento de todos los espacios de intervención, sobre el cuerpo, los sentidos.

Discursivamente se encuentra un común acuerdo entre los proyectos institucionales y un macroproyecto democrático, sus correlatos están explicitados en los documentos que funcionan como derroteros del acontecer institucional, particularmente el PEI y el Manual de Convivencia, en ellos la comprensión del sujeto está considerada desde valores pluralistas, democráticos y autónomos; no obstante, se observa y se refuerza desde la propia experiencia y percepción de estudiantes y docentes que todavía se está lejos de compartir una construcción de los sujetos con consistencia a entender el lugar de la escuela como interlocutor válido y permanente del acontecer de la vida social, luego se mantiene el discurrir de un sujeto “educando” con altas grietas en la comprensión del devenir social.

Emerge en la escuela y con instrumentos como el PEI y el Manual de Convivencia una nueva forma de reglamentación en la concepción de la vida escolar para compartir el espacio físico conjunto. Al ser contruidos con un mayor grado de consenso entre los miembros de la comunidad educativa, suponen una mayor apropiación de parte de ellos/as; sin embargo se constata que todavía guardan una amplia distancia con las lógicas, dinámicas y manifestaciones propias del ser-estar de los sujetos estudiantes en los distintos ámbitos escolares, lo que da lugar a la construcción de otros acuerdos de relacionamiento, sobre todo entre pares y de orden simbólico, acuerdos que ocurren paralelamente con lo normado de forma institucional.

Estudiantes, docentes y madres/padres entienden el espacio físico y simbólico de la institución educativa con la división de roles socialmente acordados que la privilegian en el lugar de la enseñanza y el aprendizaje. En ella el conocimiento aparece como el campo de comprensión por excelencia de lo que significan la

vida y las dinámicas de la escolaridad, y se advierte que en él se va erosionando su asociación casi unívoca con la dimensión racional del sujeto y van emergiendo relaciones vinculantes con la afectividad y el arte; se advierten estos como posibles escenarios de fuerzas que traen consigo nuevas formas de relacionamiento con lo que significa conocer y la importancia de que los saberes que se adquieran y se vivencien cobren mayor sentido para los estudiantes.

La relación estudiante-docente, a pesar de continuar surcada por una fuerte presencia de la jerarquía y subordinación que impone la idea de la posesión del conocimiento, empieza a encontrar otras formas de realización y despliegue que, en términos de la subjetividad, son provocadoras de mayores espacios de diálogo, creación y reconocimiento de múltiples formas de expresión y cohabitación que se dan entre generaciones y roles en el espacio de la vida escolar.

Explorar el campo de las subjetividades, sus emergencias y expresiones en la escena escolar, precisa también de indagar más a fondo por las subjetividades de los docentes, las empatías y coincidencias que se gestan en el ejercicio de su profesión con el proyecto particular y personal de vida, y el bienestar o malestar que les produce su actividad.

Las TIC, al igual que expresiones culturales, artísticas y deportivas, como el teatro, la danza, el fútbol, entre otras, se constituyen para los estudiantes en una fuente significativa de aprendizaje y experiencia, por ello demandan con gran recurrencia su presencia y despliegue en distintos escenarios de la vida escolar, en tanto estiman que todavía ocupan un subordinado lugar en la práctica pedagógica.

Referencias

Bogotá, Alcaldía Mayor. Plan de Desarrollo 2012-2016, “Bogotá Humana”. Obtenido de: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/SECTOR_EDUCATIVO/proyectos%20de%20inversion/2013/junio/PLAN-DESARROLLO2012-2016.pdf

Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito. (2012). Reorganización curricular por ciclos. Referentes conceptuales y metodológicos. Transformación de la enseñanza y desarrollo de los aprendizajes comunes y esenciales de los niños, niñas y jóvenes para la calidad de la educación. Obtenido de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/Cartilla_Reorganizacion_Curricular%20por_ciclos_2da_Edicion.pdf

Dufour, D.-R. (2003). *El arte de reducir cabezas*. Argentina: Paidós.

Garza Toledo, E. de la. (1983). *El método del concreto - abstracto - concreto: ensayos de metodología marxista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Gómez Nashiki, A. (julio-septiembre de 2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio. El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 771-802.

González, M. T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado*, 1(2), 45-54.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Buenos Aires.

Jiménez, C. (1997). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Cueva del Oso.

Klossowsky, P. (1980). *La moneda viva*. Valencia: Pre-Textos.

Marianneli, M. (2002). La infancia y la configuración de los vínculos en el Perú: un enfoque histórico. En *Políticas públicas e infancia en el Perú*. Lima: Save the Children.

Maturana, H. (2002). Emociones y lenguaje en educación y política. Comunicaciones Noreste Chile. Obtenido de: <http://www.sectormatematica.cl/pedagogia/19%20Humberto%20Maturana%20%20Emociones%20y%20Lenguaje%20en%20Educacion%20y%20Politica.pdf>

Martínez, D (2004). *Identidades culturales y relaciones de poder en las prácticas educativas. Construcción de subjetividad y malestar docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Muñoz, G. (1996). El sujeto de la educación. *Nómadas*, 5.

Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado, Colombia. Derechos Humanos. Obtenido de: http://www.hchr.org.co/acnudh/index.php?option=com_content&view=article&id=2470:ique-es-el-enfoque-diferencial&catid=76:recursos

Pech, S. (2009). El *habitus* y la intersubjetividad como conceptos claves para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schütz. Género, cuestiones éticas y formación en valores. *Convergencia. Frontera Norte*, 21(41), 33-52. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13604102>

Shuali, T. (2010). Educación, diversidad cultural y participación: una aproximación desde la filosofía de John Dewey. *Edetania*, 37, 69-82. Obtenido de: http://www.academia.edu/1043739/_Educacion_diversidad_cultural_y_participacion_

Zemelman, H. (2010). *Configuraciones críticas, pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI.

Zuleta M. (1995). El dispositivo de subjetivación escolar: el poder, el saber, el deseo, *Revista Nómadas*, núm. 2, marzo, Universidad Central, Colombia.

Anexo 1

Estudio sobre subjetividades y diversidad en la escuela.

Encuesta para estudiantes

Apreciado estudiante:

La presente encuesta se ha diseñado con la intención de recuperar rápidamente información significativa sobre las percepciones escolares referentes a procesos de subjetivación, producción de subjetividades y expresiones de diversidad en la escuela.

Lee atentamente los enunciados que se te presentan y responde con sinceridad cada una de ellas. Encontrarás preguntas de selección múltiple con única respuesta, también con múltiple respuesta, y otras con respuestas abiertas; en estas preguntas abiertas queremos que respondas a partir de tus vivencias y percepciones, sin querer dar un significado de lo que te preguntamos.

Debes iniciar la encuesta cuando se te indique.

**Obligatorio*

¿Consideras que la educación recibida en el colegio ha aportado en tu formación personal?*

Múltiple respuesta

Me ha aportado muchos conocimientos valiosos

Me ha ayudado a ser organizado en la vida

Considero que es una actividad rutinaria que poco se disfruta

Me ha dejado pocas cosas importantes

Sientes que estudiar es:*

Única respuesta

Un gusto, un placer

Una obligación

Una actividad que te permite desarrollar nuevas formas de pensar

¿Consideras que estar en el colegio te permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar?*

Sí

No

¿Cuáles son las formas de pensar?*

Múltiple respuesta

Pensamiento científico

Pensamiento filosófico

Pensamiento artístico

Pensamiento abstracto

Pensamiento emocional

Pensamiento crítico

Otro: _____

¿Consideras que el contexto escolar (el colegio) es un lugar donde se permiten expresiones de afecto entre tus compañeros, docentes, directivos y administrativos (afecto entendido como expresiones positivas de cordialidad, interés, amistad, entre otras)?*

Sí

No

De las siguientes afirmaciones, escoge las que sean ciertas para ti:*

Múltiple respuesta

El colegio es un contexto que me permite desarrollar mis emociones

Considero que el colegio es un lugar donde no se permite la expresión de mis emociones-sentimientos.

Hay situaciones, dentro de las actividades escolares, donde experimento la posibilidad de expresar lo que siento

Considero que las emociones-sentimientos no son bien vistas por las autoridades que existen en el colegio (docentes - directivos administrativos)

¿Consideras que el colegio es un lugar que te permite adquirir conocimientos?*

Sí

No

¿Con cuáles de las siguientes afirmaciones explicarías tu respuesta anterior?*

Múltiple respuesta

El colegio es un lugar que me permite aprender muchas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.

El colegio es un lugar donde realmente aprendo muy pocas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.

El colegio es un lugar donde me han enseñado la importancia de saber y conocer.

El colegio es un lugar donde me han impuesto formas de saber y de conocimientos.

El colegio es un lugar donde me han despertado mi curiosidad para saber y conocer el mundo.

Considero que saber y conocimiento me hacen ser ciudadano y mejor persona.

Considero que el colegio es un lugar donde no me dejan pensar ni expresar mis saberes y conocimientos .

¿Sientes que el colegio es un lugar para aprender?*

Sí

No

¿Para ti, qué significa aprender?*

Múltiple respuesta

Memorizar lo que me enseñan los profesores en clase

Una actividad que me permite tener curiosidad y me motiva a estudiar

Unos métodos que me imponen criterios, puntos de vistas y conocimientos

Una actividad creativa que me permite sentir, pensar, nuevas formas de aprender y de conocer.

Otro: _____

¿Has trabajado en los últimos años?*

Sí

No

¿Qué circunstancia ha hecho que realices actividades laborales?*

Necesidades económicas

Si no trabajo no puedo estudiar

Quiero aprender qué es trabajar

Otro: _____

¿Sientes que el colegio es un lugar donde te imponen las formas de saber y de pensar?*

Sí

No

¿Consideras que el contexto escolar (colegio) es un lugar donde puedes crecer como persona?*

Sí

No

¿Consideras que tienes apoyo de tu familia (económico, afectivo y académico) para estudiar?*

Sí

No

Nombra dos valores que en tu contexto familiar te han inculcado con respecto a la experiencia de estudiar*

¿Qué es para ti ser un estudiante?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Para ti qué no debe ser un estudiante?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

Tus rutinas de estudiante*

(Nombra las rutinas que realizas en el tiempo de estudio, en la escuela, en la casa o en la ciudad, en tu condición de estudiante)

¿Consideras que te sientes libre en el contexto escolar (colegio)?*

Sí

No

Justifica tu respuesta anterior*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Qué actividades que son de tu interés y gusto quisieras realizar en el contexto escolar (colegio)?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Consideras que el uso de las tecnologías de información y comunicación, como computadores, teléfonos inteligentes, reproductores de música, etc., son importantes en la vida escolar para sentirte libre?*

Sí

No

Justifica tu respuesta anterior*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

Expresiones de arte como: música, teatro, pintura, entre otras, ¿qué presencia tienen dentro de lo que te enseñan en el contexto escolar (colegio)?*

Alta presencia

Poca presencia

Ninguna presencia

¿Te interesas por la ciencia o la filosofía, como temas extraclases?*

Sí

No

¿Consideras que se fomentan en el contexto escolar (colegio) actividades relacionadas con ciencia y filosofía?*

Sí

No

¿Con qué aspectos de tu vida personal asocias la moda?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Qué actividades en el contexto escolar (colegio) representan para ti satisfacción y gusto al realizarlas, sin sentirte obligado o que las haces por deber?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Conoces qué es la tolerancia?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

Nombra actividades que consideres que son una muestra de tolerancia de tu parte en el contexto escolar*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Qué es la diversidad para ti?*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¿Cuál de estos fenómenos sociales consideras que afectan tus procesos académicos, (el aprendizaje en el contexto escolar - colegio)?*

Múltiple respuesta

Pandillas

Reclutamiento forzado

Narcotráfico

Ninguno de los anteriores

Otro: _____

Describe cómo te afectan en tus actividades escolares los fenómenos sociales nombrados en la pregunta anterior*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

Enumera mínimo tres actividades que realizas en tu tiempo libre*

(Pregunta abierta, percepciones personales)

¡Gracias por tu participación!

Anexo 2

Estudio sobre subjetividades y diversidad en la escuela.

Encuesta para docentes

Apreciado maestro:

El presente formulario tiene como finalidad recolectar información sobre las percepciones e ideas de los maestros sobre las prácticas pedagógicas con relación a la diversidad y la subjetividad en la escuela.

Lee atentamente los enunciados que se te presentan y responde con sinceridad cada una de ellas. Encontrarás preguntas de selección múltiple, con única respuesta y otras con respuestas abiertas. No se evaluarán las respuestas, por lo tanto no existirán valoraciones buenas o malas. Cada respuesta será anónima.

Debes iniciar la encuesta cuando se te indique.

1. Actualmente tu nivel de satisfacción con el ejercicio profesional es:*

(Marca solo uno)

☐ Alto

☐ Medio

☐ Bajo

2. *¿Qué define para ti la práctica escolar?**

3. *¿Reconoces la diversidad de género, racial, étnica, religiosa, epistemológica, curricular, de la arquitectura escolar, etc., en tu práctica pedagógica?**

(Marca solo uno)

☐ Sí

☐ No

4. *Enumera las que se encuentren presentes en tu contexto escolar**

5. *¿Qué tipo de enseñanza practicas?**

6. Según tu respuesta anterior, ¿el mundo humano, estudiantil, escolar diverso, de qué manera cabe allí?

7. ¿Te interesa la expresión: “formar sujetos diversos”?*

(Marca solo uno)

☐ Sí

☐ No

8. Justifica tu respuesta anterior*

9. ¿Cuál consideras que es la función del conocimiento y el saber en tu práctica pedagógica personal?*

10. Desde tu percepción, ¿qué rol cumplen “disciplina y control” en tu práctica pedagógica?*

11. ¿Cómo relacionas las TIC con la práctica escolar y pedagógica?*

12. Enumera las rutinas más importantes de tu actividad diaria como educador:*

¡Gracias por tu participación!

Anexo 3

Ejemplo de encuesta en línea

The image shows a screenshot of a Google Docs document titled "ENCUESTA: DIVERSIDAD Y PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA". The browser's address bar shows the URL "https://docs.google.com/...". The document content includes an introduction to the survey, instructions for students, and several questions with multiple-choice options.

ENCUESTA: DIVERSIDAD Y PRÁCTICAS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ESCUELA

Apreciado estudiante:

La presente encuesta, se ha diseñado con la intención de recuperar rápidamente información significativa, sobre las percepciones escolares referentes a procesos de subjetivización, producción de subjetividades y expresiones de diversidad en la escuela.

Lee atentamente los enunciados que se te presentan y responde con sinceridad cada una de ellas. Encontrarás preguntas de selección múltiple con única respuesta, también con múltiple respuesta y otras con respuestas abiertas en estas preguntas abiertas queremos que respondas a partir de tus vivencias y percepciones, sin querer dar un significado de lo que te preguntamos.

Debes iniciar la encuesta cuando se te indique.

***Obligatorio**

¿Consideras que la educación recibida en el colegio ha aportado en tu formación personal? *

Múltiple respuesta

- ☐ Me ha aportado muchos conocimientos valiosos
- ☐ Me ha ayudado a ser organizado en la vida
- ☐ Considero que es una actividad rutinaria que poco se disfruta
- ☐ Me ha dejado pocas cosas importantes

Sientes que estudiar es. *

Única respuesta

- ☐ Un gusto-un placer
- ☐ Una obligación
- ☐ Una actividad la cual te permite desarrollar nuevas formas de pensar.

¿Consideras que estar en el colegio te permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar? *

- ☐ Sí
- ☐ No

Figura 68. Diversidad y prácticas de subjetivación en la escuela.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

https://docs.google... Búsqueda Encuesta Docent... Encuesta Docent... Encuesta Doc...

Página Seguridad Herramientas

INSTITUTO PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y EL DESARROLLO PEDAGÓGICO - IDEP
CORPORACIÓN VIVA LA CIUDADANÍA
ESTUDIO SOBRE SUBJETIVIDADES Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA
ENCUESTA PARA DOCENTES

Apreciado Maestro:

El presente formulario tiene como finalidad recolectar información sobre las percepciones e ideas de los maestros sobre las prácticas pedagógicas con relación a la diversidad y la subjetividad en la escuela.

Lee atentamente los enunciados que se te presentan y responde con sinceridad cada una de ellas. Encontrarás preguntas de selección múltiple con única respuesta y otras con respuestas abiertas. No se evaluarán las respuestas, por lo tanto no existirán valoraciones buenas o malas. Cada respuesta será anónima.

Debes iniciar la encuesta cuando se te indique.

*Obligatorio

Actualmente tu nivel de satisfacción con el ejercicio profesional es: *

☐ Alto

☐ Medio

☐ Bajo

¿Qué define para ti la práctica escolar? *

¿Reconoces la diversidad de género, racial, étnica, religiosa, epistemológica, curricular, de la arquitectura escolar, etc en tu práctica pedagógica? *

☐ Sí

☐ No

Figura 69. Vista en línea de encuesta a docentes.

Fuente: Corporación Viva la Ciudadanía, mayo de 2014.

Anexo 4

Muestra de informes-resumen de respuestas de la encuesta aplicada a estudiantes en dos colegios

Colegio Cultura Popular

¿Consideras que la educación recibida en el colegio ha aportado en tu formación personal? (ver figura 70)

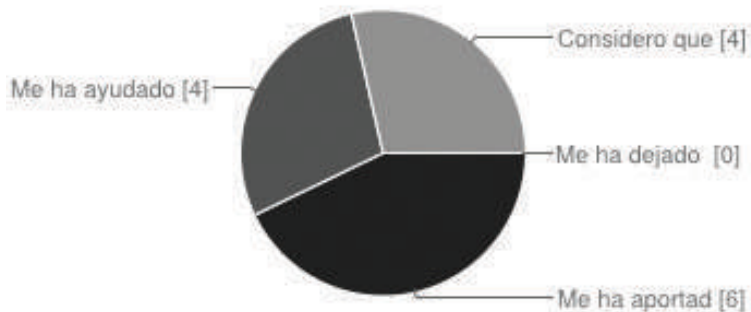


Figura 70. Influencia de la educación en la formación personal.

Me ha aportado muchos conocimientos valiosos.	6	43%
Me ha ayudado a ser organizado en la vida.	4	29%
Considero que es una actividad rutinaria que poco se disfruta.	4	29%
Me ha dejado pocas cosas importantes.	0	0%

Sientes que estudiar es: (ver figura 71)



Figura 71. ¿Qué es estudiar?

Un gusto, un placer.	2	20%
Una obligación.	1	10%
Una actividad que me permite desarrollar nuevas formas de pensar.	7	70%

¿Consideras que estar en el colegio te permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar? (ver figura 72)

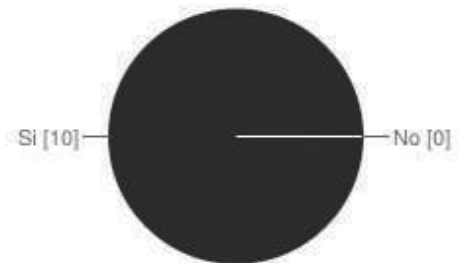


Figura 72. Aprendizaje de nuevas formas de pensar en el colegio.

Sí	10	100%
No	0	0%

¿Cuáles son las formas de pensar?

Pensamiento científico.	4	21%
Pensamiento filosófico.	2	11%
Pensamiento artístico.	6	32%
Pensamiento abstracto.	1	5%
Pensamiento emocional.	5	26%
Pensamiento crítico.	0	0%
Otro.	1	5%

¿Consideras que el contexto escolar (el colegio) es un lugar donde se permiten expresiones de afecto entre tus compañeros, docentes, directivos y administrativos (afecto entendido como expresiones positivas, de cordialidad, interés, amistad, entre otras)? (ver figura 73)



Figura 73. Expresiones de afecto en el contexto escolar

Sí	10	100%
No	0	0%

De las siguientes afirmaciones, escoge las que sean ciertas para ti:

El colegio es un contexto donde se me permite desarrollar mis emociones.	5	29%
Considero que el colegio es un lugar donde no se permite la expresión de mis emociones-sentimientos.	0	0%
Hay situaciones, dentro de las actividades escolares, donde experimento la posibilidad de expresar lo que siento.	7	41%
Considero que las emociones-sentimientos no son bien vistas por las autoridades del colegio (docentes - directivos administrativos).	5	29%

*¿Consideras que el colegio es un lugar, que te permite adquirir conocimientos?
(ver figura 74)*



Figura 74. Adquisición de conocimientos en el colegio.

Sí	10	100%
No	0	0%

¿Con cuáles de las siguientes afirmaciones explicarías tu respuesta anterior?

El colegio es un lugar que me permite aprender muchas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.	6	27%
---	---	-----

El colegio es un lugar donde realmente aprendo muy pocas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.	0	0%
El colegio es un lugar donde me han enseñado la importancia de saber y conocer.	7	32%
El colegio es un lugar donde me han impuesto formas de saber y de conocimientos.	4	18%
El colegio es un lugar donde han despertado mi curiosidad para saber y conocer el mundo.	4	18%
Considero que saber y conocimiento me hacen ser ciudadano y mejor persona.	1	5%
Considero que el colegio es un lugar donde no me dejan pensar ni expresar mis saberes y conocimientos propios.	0	0%

¿Sientes que el colegio es un lugar para aprender? (ver figura 75)

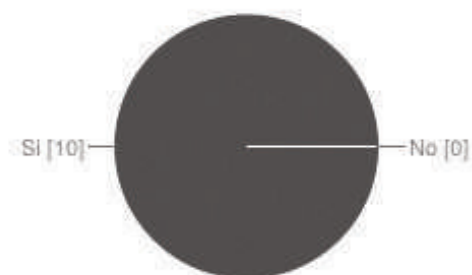


Figura 75. El colegio como lugar de aprendizaje.

Sí	10	100%
No	0	0%

¿Para ti, qué significa aprender? (ver figura 76)

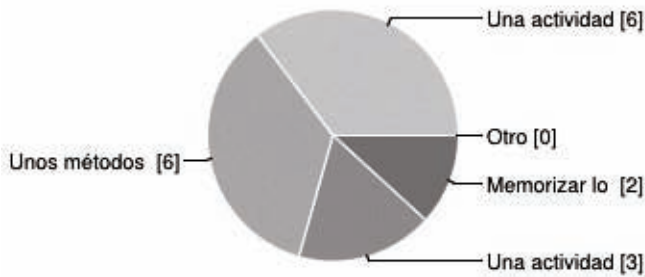


Figura 76. Significado del aprendizaje.

Memorizar lo que me enseñan los profesores en clase.	2	12%
Una actividad que me permite tener curiosidad y me motiva a estudiar.	3	18%
Unos métodos que me imponen criterios, puntos de vistas y conocimientos.	6	35%
Una actividad creativa que me permite sentir, pensar, nuevas formas de aprender y de conocer.	6	35%
Otro.	0	0%

¿Has trabajado en los últimos años? (ver figura 77)



Figura 77. Historia laboral.

Sí	3	30%
No	7	70%

¿Qué circunstancia ha hecho que realices actividades laborales? (ver figura 78)

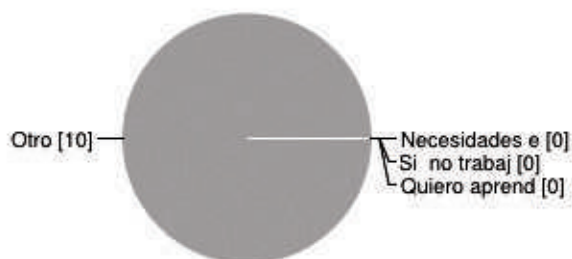


Figura 78. Motivos laborales.

Necesidades económicas.	0	0%
Si no trabajo no puedo estudiar.	0	0%
Quiero aprender qué es trabajar.	0	0%
Otro.	10	100%

¿Sientes que el colegio es un lugar donde te imponen las formas de saber y de pensar? (ver figura 79)

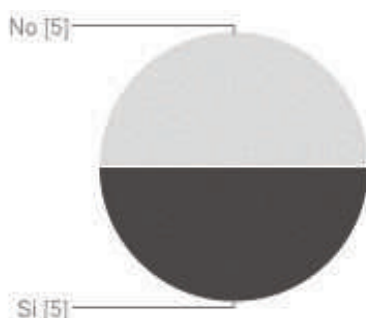


Figura 79. Imposición de formas de saber y pensar.

Sí	5	50%
No	5	50%

¿Consideras que el contexto escolar (colegio) es un lugar donde puedes crecer como persona? (ver figura 80)

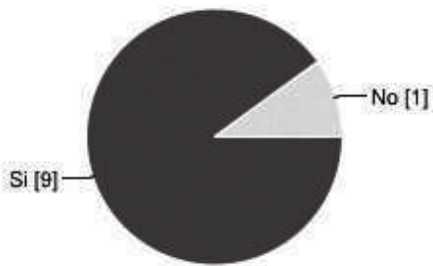


Figura 80. El colegio como lugar de crecimiento personal.

Sí	9	90%
No	1	10%

¿Consideras que tienes apoyo de tu familia (económico, afectivo y académico) para estudiar? (ver figura 81)

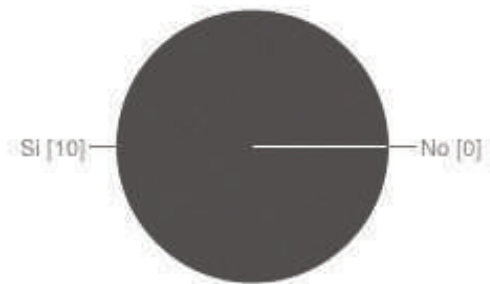


Figura 81. Apoyo familiar para estudiar.

Sí	10	100%
No	0	0%

Nombra dos valores que en tu contexto familiar te han inculcado respecto a la experiencia de estudiar

Responsabilidad, respeto - Considerar que el estudio es bueno, ser una persona útil a la sociedad - Honestidad y sinceridad - El estudio lo forma a uno como persona y así mismo uno es útil para la sociedad - Responsabilidad para ser alguien en la vida y humilde para que te formes como persona emprendedora - Responsabilidad en mis tareas, trabajos, uniforme, llegada, todo - Respetar a mis profesores, compañeros, a todos – Colaborador.

¿Qué es para ti ser un estudiante?

Es lo más fantástico que como seres humanos podemos hacer, es aprender, adquirir los mejores conocimientos para la vida, ya que todo lo que se aprende en la vida es importante, es una forma de conocer muchas cosas, aprender saber cosas nuevas, y me ayuda a formarme como persona - Estudiante es ser una persona responsable, con mis deberes y derechos - Dejarme guiar por personas con mayores conocimientos y que se sientan a gusto compartiéndolos conmigo – Un/a chico/a responsable, juicioso/a y sobre todo aplicado/a y con deseo de aprender - Formarme como persona, saber tratar a mis compañeros y docentes, respetar a los docentes porque ellos nos están dando el conocimiento de lo que aprendieron - Cumplir con el colegio, presentar lo que las profesoras me pongan - Un estudiante es aquel al cual se le da una lección o enseñanza ya sea para mejorar su personalidad, sus conocimientos y sus valores - Es aprender a pensar de otra manera, enseñar y dar a conocer la ideologías y lo que se quiere hacer - Un estudiante es una persona que quiere ser alguien en la vida y que quiere salir adelante - Es cualquier persona que tenga ganas de aprender nuevas cosas

¿Para ti qué no debe ser un estudiante?

Un estudiante que no debe ser es el que no respeta la institución - No debe ser un soldado: no tiene que portar un uniforme solo porque el reglamento se lo pide - No debe pensar que solo sacando 5 va a conseguir plata - Es una persona que no le gusta aprender o se le dificulta - Alguien que no quiera que le enseñen cosas nuevas o que no sabe aprovechar las oportunidades - No sé específicamente a qué se refieren con él - Creo que no todas las personas entienden el significado del respeto, y que cuando se les pide o dice que no algo, más lo hacen, creo que no debe ser irrespetuoso con las personas, o sea que no debe comportarse de manera negativa – Cuando, como estudiantes el único deber que tenemos es aprender saberes - Divertirnos, pero de la mejor manera - No debo ser mal hablado, irrespetuoso con los demás, ni debo ser indisciplinado, etc. – Perezoso, grosero, alguien que no respete a los docentes y sea arrogante con ellos - Es una persona no autónoma de sus pensamientos, porque lo llevan a ser otra persona en la vida.

Tus rutinas de estudiante

Sentarme todo el día en una silla, estar encerrado en cuatro paredes, prestar atención, hacer mis tareas, madrugar, hacer tareas, llegar temprano al colegio, debo respetar a los demás - En el colegio: llego al salón indicado y luego salgo a descanso y me la paso con mis amigas, lectura más que todo, ver las cosas de distintos puntos - A las 5:30 me levanto, salgo de la casa a las 6:10, llego a la colegio a las 6:20, de 6:20 a 2:45 estudio, y de ahí salgo para la casa, almuerzo y me la paso el resto del día en la casa - En el colegio, colocar atención a la clase y en la casa estudiando para alguna evaluación o haciendo tareas para presentar, estudio toda la semana de 6:00 a. m. a 3:00 p. m., todas las tardes hago tareas, asisto a un preIcfe toda la mañana - Hacer tareas, escuchar música de Silvestre Dangond, ver televisión, y me gusta cantar - Como estudiante madrugo a las 4, me arreglo, salgo a las 5 a. m., vivo un poco lejos, llego, cumplo con las actividades programadas en todas las horas de clase, cuando salgo voy para mi apartamento a dormir, buen estudiante; aplicado en mi casa, aplico los derechos o algunos valores que no enseñan en el colegio.

¿Consideras que te sientes libre en el contexto escolar (colegio)? (ver figura 82)

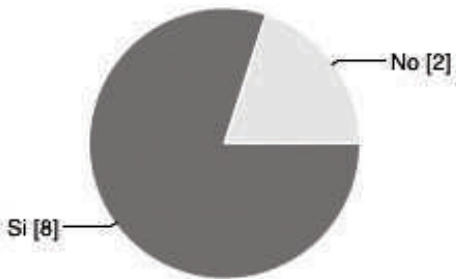


Figura 82. Sensación de libertad en el contexto escolar.

Sí	8	80%
No	2	2%

Justifica tu respuesta anterior:

Porque solo nos quieren meter ideas que son tanto buenas como malas, sin preguntar qué se desea - Porque a veces no dejan expresarse como los estudiantes

quieren, siempre estar sentado eso cansa - Porque puedo dar opiniones sin que me juzguen, así sea ignorante en el tema, me corrigen sin ninguna molestia – Sí, porque tengo mi libre expresión – Sí, porque me brinda tiempo para hacer las cosas que me gustan - Sí, porque puedo escoger si voy o no a clase, si entro a determinada clase - Sí, porque hay un tiempo en el cual podemos aprovechar para evaluar lo que aprendimos - Somos libres en dar nuestras opiniones, en expresarnos, en pensar, en actuar. De eso se trata tener nuestra libre expresión - Aunque hay autoridad acá... y personas mayores a mí, a las cuales debo respetar, ellos también respetan la libre expresión y me siento bien cuando no critican, más bien compartimos punto de vista porque los profesores nos dejan decir lo que nos gusta (algunos).

¿Qué actividades que son de tu interés y gusto quisieras realizar en el contexto escolar (colegio)?

Tal vez mas tiempos para hablar entre compañeros, además de realizar más salidas o dedicar tiempo para socializar - Todo lo relacionado con música, folclor y arte - Pues las que me gustan se realizan en el colegio. - Quisiera tener diferentes actividades, como realizar las que a nosotros como estudiantes nos guste - Me gustaría charlas de vida y deportes para las niñas como porras, etc. - Que las clases fueran más dinámicas, que entre los estudiantes y profesores exista más integración - Me gustaría que dieran una clase de lectura - El canto - Me gustaría más charlas de vida, más deporte en cuanto a no sé... patinaje, tenis, y no solo correr y correr - Que haya una cancha para jugar fútbol (micro), que no siempre la enseñanza sea encerrados en un salón.

¿Consideras que el uso de las tecnologías de información y comunicación, como computadores, teléfonos inteligentes, reproductores de música, etc., son importantes en la vida escolar para sentirte libre? (ver figura 83)



Figura 83. Importancia de las TIC en la vida escolar.

Sí	9	90%
No	1	10%

Justifica tu respuesta anterior:

Se me hace que no son esenciales para un estudiante – Sí, porque eso es fundamental, ya que te permite conocer y saber más sobre la tecnología y todo eso te servirá en un futuro, son de ayuda, la tecnología es algo que como herramienta es un implemento de conocimiento utilizándolo de la mejor manera, saber utilizarlos - Sí, porque para estar en la universidad o trabajo toca tener el uso de la tecnología moderna, así podemos resolver preguntas o curiosidades que tengamos, en el caso de un trabajo que se estuviese realizando podríamos escuchar música o investigar más profundamente para realizarlo mejor – Sí, porque por medio de la tecnología encontramos muchos sitios de investigación, libros, etc. – Sí, porque es una forma como de relajarse a la hora de tanto estrés. En mi punto de vista sí, la música es relajarme, lo hace sentir a uno libre, tranquilo, claro hay que saber en qué espacios escucharla - No siempre de eso se puede sacar mucha información valiosa.

Expresiones de arte como música, teatro, pintura, entre otras, ¿qué presencia tienen dentro de lo que te enseñan en el contexto escolar (colegio)? (ver figura 84)

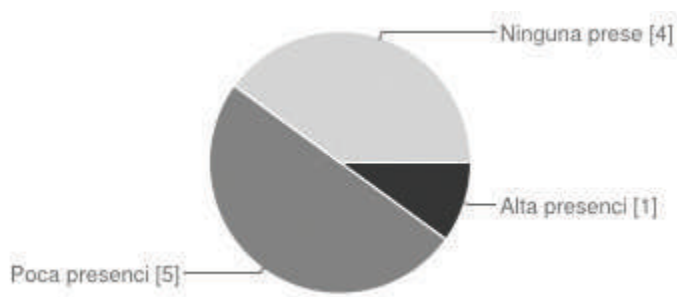


Figura 84. Expresiones artísticas en el contexto escolar.

Alta presencia.	1	10%
Poca presencia.	5	50%
Ninguna presencia.	4	40%

¿Te interesas por la ciencia o la filosofía como temas extraclases? (ver figura 85)

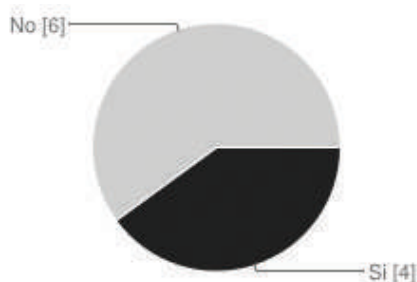


Figura 85. Interés extraclase por la ciencia o la filosofía.

Sí	4	40%
No	6	60%

¿Consideras que se fomenta en el contexto escolar (colegio) actividades relacionadas con ciencia y filosofía? (ver figura 86)



Figura 86. Fomento de actividades relacionadas con ciencia y filosofía en el contexto escolar.

Sí	9	90%
No	1	10%

¿Con qué aspectos de tu vida personal asocias la moda?

Con ningún aspecto, ya que soy único y la verdad no me interesa mucho eso, la moda de los teléfonos inteligentes, la moda de los *piercing*, etc. - ¿Que te dijera? La verdad, no sé, con ninguno, lo más casual, eso es como uno se siente en el día - Me parece que la moda la impone cada uno de nosotros, no siempre hay que usar todo lo mismo que tienen los demás, sino con lo que uno mejor se sienta - Con ningún aspecto, prefiero lo clásico - Con ninguno, la verdad es que no soy de las que se dejan llevar por la moda ni tampoco la tomo como algo importante en mi vida - Ropa, zapatos, accesorios y tecnología.

¿Qué actividades en el contexto escolar (colegio) representa para ti satisfacción y gusto al realizarlas, sin sentirte obligado o que las haces por deber?

Ninguna – Leer - El prestar atención - La educación física sociable - Reírme - Hacer deporte y problemas de física y química - Las evaluaciones dan satisfacción, porque de ellas depende lo que sabemos, es algo exigente en todas las áreas, es muy grato para el que sabe - Leer y dar opinión y puntos de vista (debatir) - Para mí la literatura española, informática e inglés.

¿Conoces qué es la tolerancia? (ver figura 87)

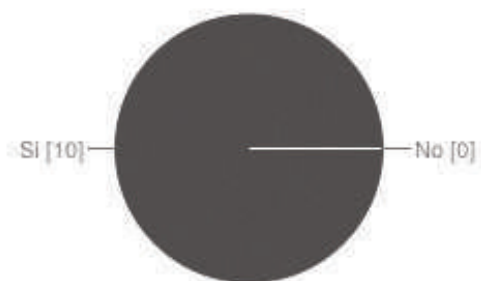


Figura 87. Concepto de tolerancia.

Sí	10	100%
No	0	0%

Nombra actividades que consideres que son una muestra de tolerancia de tu parte en el contexto escolar

Ninguna - Pues en el colegio ninguna, porque los demás niños no saben qué es eso y si lo supieran no lo practicarían - Llevo poco en este colegio y hasta el momento no he visto un solo acto de tolerancia - No buscar problemas con mis compañeros docentes y directivos, comprender al compañero y ayudarlo en lo que uno pueda, respetar las demás culturas así tengan distinta forma de pensar - Casi no me tocan, pero cuando hacen algo así como actividades de juntarnos a todos para las reunir tapas de gaseosa para las niñas con cáncer - Cuando uno no asiste a una clase y el profesor es tolerante de la falla por medio de una excusa - Ayudar a mis amigos cuando no entienden algo, ayudarlos si tienen algún problema personal, sin criticarlos.

¿Qué es la diversidad para ti?

Es más de cosas, distintos tipos, por eso es diversidad, porque varía en relaciones de cualquier ámbito - Un cambio de cosas en su momento - Son los diferentes estilos de personas, ya que todos no somos iguales ni tenemos los mismos gustos - Pienso que es algo donde se reúnen varias cosas - Pues la verdad esta respuesta no la sé, tal vez sea el medio que nos rodea - Es una forma de diversificar o divertirse con la variedad de las cosas - Varias cosas en una sola.

¿Cuál de estos fenómenos sociales consideras que afectan tus procesos académicos (el aprendizaje en el contexto escolar - colegio)? (ver figura 88)

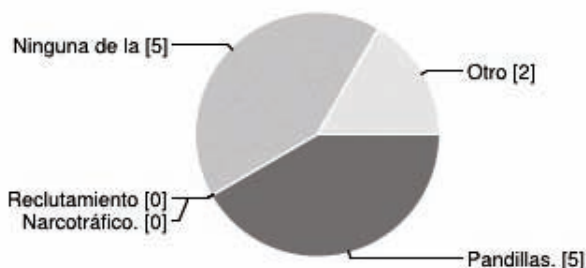


Figura 88. Fenómenos que afectan los procesos académicos.

Pandillas.	5	42%
Reclutamiento forzado.	0	0%
Narcotráfico.	0	0%
Ninguno de los anteriores.	5	42%
Otro.	2	17%

Describe cómo te afectan en tus actividades escolares los fenómenos sociales nombrados en la pregunta anterior

En la parte convivencial, ya que muchos vamos con el objetivo de aprender - No me afectan - Me afectan porque las pandillas aportan violencia y eso no es bueno en la vida escolar ni social - Las pandillas tienen la costumbre de robar o drogar a la gente que sale del colegio - Me afectan porque algunos es a robarle lo poco de uno, ya uno siente temor al salir del colegio porque lo pueden robar.

Enumera mínimo tres actividades que realizas en tu tiempo libre

Leer, ir a la iglesia, compartir con mi familia - Tocar guitarra y bajo, jugar Xbox, mirar animados - Jugar fútbol, leer cosas extranormales, ver partidos de fútbol - Hablar por teléfono con mi novio, dormir toda la tarde y en todas partes, Facebookear toda la noche - Ver televisión los fines de semana, leer, dormir - Escuchar música, pasear a mi perrita, ver fútbol - Dormir, andar con mis amigos y hacer tareas - Escuchar música de Silvestre Dangond, ver televisión, cantar y escribir canciones - Videojuegos, ver animados, dormir - Chatear, estar en redes sociales, compartir con mi familia y amigos - Salir a bailar, Internet con mi novio y mi familia, estar con mis amigos.

Colegio El Rodeo

¿Consideras que la educación recibida en el colegio ha aportado en tu formación personal?

Me ha aportado muchos conocimientos valiosos.	14	45%
Me ha ayudado a ser organizado en la vida.	13	42%
Considero que es una actividad rutinaria que poco se disfruta.	3	10%
Me ha dejado pocas cosas importantes.	1	3%

Sientes que estudiar es: (ver figura 89)

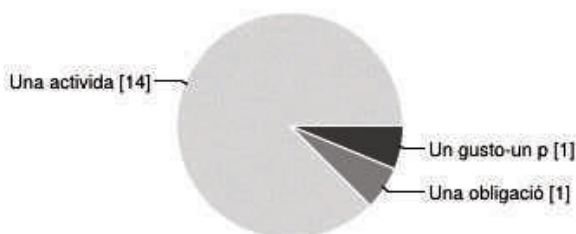


Figura 89. Sentimiento que suscita el estudiar .

Un gusto, un placer	1	6%
Una obligación	1	6%
Una actividad que me permite desarrollar nuevas formas de pensar	14	88%

¿Consideras que estar en el colegio te permite aprender nuevas y diferentes formas de pensar? (ver figura 90)



Figura 90. Aprendizaje de nuevas formas de pensar.

Sí	16	100%
No	0	0%

¿Cuáles son las formas de pensar?

Pensamiento científico.	9	18%
Pensamiento filosófico.	14	27%
Pensamiento artístico.	6	12%
Pensamiento abstracto.	3	6%
Pensamiento emocional.	3	6%
Pensamiento crítico.	16	31%
Otro.	0	0%

¿Consideras que el contexto escolar (el colegio) es un lugar que permite expresiones de afecto entre tus compañeros, docentes, directivos y administrativos (afecto entendido como expresiones positivas, de cordialidad, interés, amistad, entre otras)? (ver figura 91)

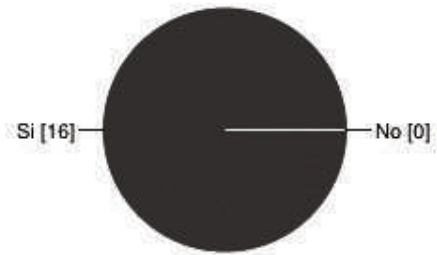


Figura 91. Expresiones de afecto en el contexto escolar.

Sí	16	100%
No	0	0%

De las siguientes afirmaciones, escoge las que sean ciertas para ti:

El colegio es un contexto que me permite desarrollar mis emociones.	11	35%
Considero que el colegio es un lugar donde no se permite la expresión de mis emociones-sentimientos.	2	6%
Hay situaciones, dentro de las actividades escolares, donde experimento la posibilidad de expresar lo que siento.	14	45%
Considero que las emociones-sentimientos no son bien vistas por las autoridades del colegio (docentes - directivos administrativos).	4	13%

*¿Consideras que el colegio es un lugar que te permite adquirir conocimientos?
(ver figura 92)*



Figura 92. El colegio como lugar de adquisición de conocimiento.

Sí	16	100%
No	0	0%

¿Con cuáles de las siguientes afirmaciones explicarías tu respuesta anterior?

El colegio es un lugar que me permite aprender muchas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.	12	25%
El colegio es un lugar que me permite aprender muchas cosas interesantes sobre la vida humana y social, el mundo y la naturaleza.	1	2%
El colegio es un lugar donde me han enseñado la importancia de saber y conocer.	11	23%
El colegio es un lugar donde me han impuesto formas de saber y de conocimientos.	7	15%
El colegio es un lugar donde han despertado mi curiosidad para saber y conocer el mundo.	8	17%
Considero que saber y conocimiento me hacen ser ciudadano y mejor persona.	9	19%
Considero que el colegio es un lugar donde no me dejan pensar ni expresar mis saberes y conocimiento.	0	0%

¿Sientes que el colegio es un lugar para aprender? (ver figura 93)



Figura 93. El colegio como lugar de aprendizaje.

Sí	16	100%
No	0	0%

¿Para ti qué significa aprender?

¿Has trabajado en los últimos años? (ver figura 94)



Figura 94. Historia laboral.

Sí	9	56%
No	7	44%

¿Qué circunstancia ha hecho que realices actividades laborales? (ver figura 95)

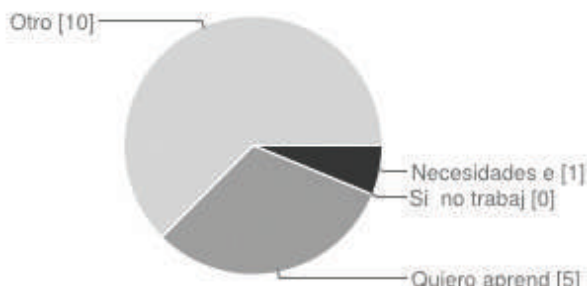


Figura 95. Motivos de actividad laboral.

Necesidades económicas.	1	6%
Si no trabajo no puedo estudiar.	0	0%
Quiero aprender qué es trabajar.	5	31%
Otro.	10	63%

¿Sientes que el colegio es un lugar donde te imponen las formas de saber y de pensar? (ver figura 96)

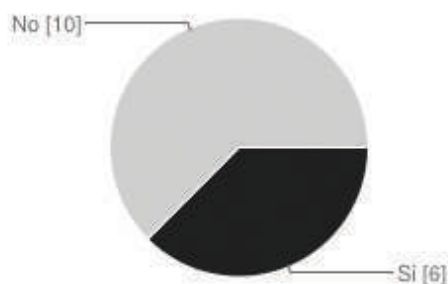


Figura 96. El colegio como lugar de saber y pensar.

Sí	6	38%
No	10	63%

¿Consideras que el contexto escolar (colegio) es un lugar donde puedes crecer como persona? (ver figura 97)



Figura 97. El colegio como lugar de crecimiento personal.

Sí	16	100%
No	0	0%

¿Consideras que tienes apoyo de tu familia (económico, afectivo y académico) para estudiar? (ver figura 98)



Figura 98. Apoyo familiar para estudiar.

Sí	15	94%
No	1	6%

Nombra dos valores que en tu contexto familiar te han inculcado respecto a la experiencia de estudiar

El compromiso en cuanto a las actividades que como estudiante me competen, el respeto en cuanto a las personas que en este lugar me rodean – Responsabilidad, puntualidad - Me han enseñado a respetar a mis compañeros y maestros, no debo ser violento con mis compañeros - Respeto al maestro, respeto al compañero – Respeto, compañerismo - El valor de la honestidad, el valor del respeto a todos - Respeto, tolerancia - Ser responsable, siempre hacer las cosas mejor - Ser impecable en todo lo que haga (un error solo se comete una vez), ser honesta - Esforzarme para lograr bien el propósito, nuevos conocimientos - Respeto, colaboración - Compañerismo, respeto - Honestidad, respeto - Responsabilidad, respeto - Responsabilidad, compañerismo - Tener una actitud frente a la vida, aprender a crecer intelectualmente - Responsabilidad, organización.

¿Qué es para ti ser un estudiante?

Hacer parte de cierta manera de la sociedad intelectual, aprender con cada paso - Alguien culto que trata de aprender conforme a las dudas que se le presenten - Tener la capacidad de seguir un proceso para crecer mentalmente cada día - Una persona que está en un proceso de aprendizaje y formación como persona de bien para la sociedad - Ser estudiante es conocer los valores y obtener nuevos conocimientos sobre las cosas que pasan a nuestro alrededor - Es aquella persona que

tiene los mínimos valores y comportamientos para estar en una institución educativa, y lo principal es querer saber - Para mí ser estudiante es tener la oportunidad de adquirir conocimientos, teniendo metas, obligaciones, las cuales debo cumplir en el contexto educativo - Una persona que se está esforzando para alcanzar un conocimiento y ser una mejor persona en el futuro - Es una persona que adquiere conocimientos para así llegar a ser una mejor persona - Aprender cada vez más acerca del exterior del mundo, estudiar y aprender cosas nuevas - Ser responsable, tenerle amor a estudiar, ser impecable en todo lo que haga, seguir cada norma como se debe, esforzarse por lograr las cosas por sí solo, respeto día a día, ser mejor - Un estudiante es aquel que tiene la capacidad de razonar, pensar explorar lo nuevo que se vive y aprende - Persona forzada y obligada a cumplir unos deberes y obligaciones para satisfacción de los demás - Una persona que adquiere nuevos valores, nuevos conocimiento, aprende diferentes formas de pensar y analizar la vida cotidiana - Para mí el ser estudiante es ser un aprendiz de las personas que ya han pasado por el proceso de aprendizaje - Ser un estudiante es conocer y aprender los diferentes conocimientos del universo.

¿Para ti qué no debe ser un estudiante?

Irresponsable, desordenado, etc. - Alguien que no se prepara o adquiere un conocimiento que se le brinda y así tener un objetivo para alcanzar - Pues no debe ser un estudiante alguien que no le pone interés a las cosas o no quiere ser alguien en su vida - Alguien que no quiere progresar en su conocimiento y mejorar - Un ser tranquilo, persona que hace y estudia por gusto propio - Una persona que está indispuesta a aprender ni formarse como persona de bien para la sociedad - No debe ser irresponsable, irrespetuoso, ni tratar mal a su entorno - No ser un estudiante es venir al colegio a no hacer nada de labores académicas y convivenciales - Es el que piensa que el estudio es una obligación - Para mí no es de un estudiante asistir al colegio solo por ir y no aprender, porque le quita la oportunidad al que sí quiere - Es aquel que no le siente querer a aprender, el que tiene malos modales, no es simplemente portar un uniforme - Una persona relajada, sin ningún tipo de perspectiva con la vida, y que siempre quiere tener las cosas fáciles - No tener la capacidad de querer aprender, todos somos estudiantes, sea quien sea somos alumnos de la vida - Para mí no ser un estudiante o no deber ser un estudiante es aquella persona que no intenta buscar la posibilidad de salir adelante adquiriendo conocimientos para un buen vivir - Una persona que no se interese por su “estudio”, que no se esfuerce y que todo quiere que le ayuden, no lo intenta para lograr ser un buen estudiante.

Tus rutinas de estudiante

Seminario 7:00 a 8:40 a. m., servicio social 9:00 a. m. a 12:00 m., almuerzo 12:30 p. m., hasta las 6:20 p. m. jornada escolar - Recibir dos horas diarias en contra-jornada y por la tarde seis horas, todos los días - Estudiar de 6:15 a. m. a 2:30 p. m., entrenar servicio social - Hago tareas, comparto con mis compañeros nuevos conocimientos y comparto mis aprendizajes con las personas que lo necesitan - Levantarme todos los días temprano, lavar la loza todas las tardes, tener mi cuarto bien organizado, mis rutinas como estudiante básicamente son recibir intensificación dos horas cuatro días a la semana en contrajornada y seis horas en jornada normal en el colegio - Tomo clases, salgo a descanso, regreso a clases de seminario, servicio social, jornada escolar - En mi caso la rutina es casi siempre en el colegio, ya que cumplo diferentes compromisos, como seminario, servicio social, reunión de proyectos y mi jornada normal de estudio - Salgo de la casa a estudiar, almuerzo sigo con seminario y regreso a casa - Hago tareas y me preparo para llegar al colegio, allí sigo el orden que se maneja -Organizarme para ir a estudiar, sentarme, prestar atención al maestro, me gusta leer en mi tiempo libre, escribir, contemplar las cosas - Mi rutina como estudiante es la realización de tareas, estudiar para adquirir conocimiento de lo visto en el colegio - Pues ingreso al colegio, estoy ahí las seis horas requeridas, luego tengo actividades que no son como tal de estudio – Estudio, hago tareas y de nuevo a estudiar - Hacer las tareas, investigar y experimentar las cosas que no entienda o sean nuevas para mí.

¿Consideras que te sientes libre en el contexto escolar (colegio)? (ver figura 99)



Figura 99. Sensación de libertad en el contexto escolar.

Sí	11	69%
No	5	31%

Justifica tu respuesta anterior

Porque nunca presionan para alcanzar objetivos ni para conseguir notas - Prohíben casi todas las cosas que uno como adolescente tiene que vivir - Podemos mostrar nuestra percepción crítica de las cosas y desarrollar nuestra personalidad - Porque podemos expresar en ciertos casos lo que sentimos y las opiniones que tenemos frente a algo, pero no en su totalidad porque a veces nos reprimen nuestra expresión - Porque nos dejan la libre expresión me siento libre, porque puedo expresar mi propia manera de pensar y puedo expresar todo lo que siento y recibir apoyo de mis compañeros o docentes - Considero que no me siento libre porque en ocasiones no cuento con el tiempo necesario para cumplir con mis obligaciones y muchas veces dedico mayor tiempo al colegio y dejo a un lado ciertas cosas que dentro de mi contexto son importantes- Me siento libre porque no tengo presiones ni nada que me interrumpa el ejercicio de estudiar- No del todo, pero sí puedo expresar lo que siento y dar a conocer mi punto de vista - No hay libre expresión - Pues me siento libre porque no me siento atrapado ni obligado - Sí, porque me puedo expresar, aprender y compartir, además puedo formarme como persona de bien para la sociedad de hoy, tenemos que atenernos a ciertas normas escolares y personales - Pues yo sí me siento libre, ya que tengo la suficiente capacidad de expresar las conformidades e inconformidades que veo del colegio - Me siento libre porque puedo pensar a mi manera y concluir sobre lo que veo.

¿Qué actividades que son de tu interés y gusto quisieras realizar en el contexto escolar (colegio)?

Teatro, danza, un buen profesor de música, clase de idiomas inglés o francés - Hacer talleres que fomenten un mejoramiento de la capacidad del conocimiento, eventos musicales, artísticos y expresivos - Dibujar, salir, investigar, socializar, compartir servicio social, salidas (convivencia) - Me gustaría realizar actividades un poco más lúdicas, donde sea posible sacar a flote la libre expresión – Teatro, la implementación de la cultura *hip-hop*, me gustaría aprender más acerca del arte musical deportivo - Más trabajo físico y de deportes, investigaciones de todo tipo - Poder jugar fútbol, realizar deporte y actividades que sean recreativas y no tanto educativas - Mi interés principal es prepararme para el futuro, como diría yo, saber de todo un poco - La danza es de mi interés, la realizo en el colegio y fuera de clases - Torneos deportivos para todos - Cursos para aprender sobre la tecnología o manejo de computadores - Defensa personal, deporte (como natación), teatro, canto, danza, aprender más idiomas, francés, mandarín, etcétera.

¿Consideras que el uso de las tecnologías de información y comunicación, como computadores, teléfonos inteligentes, reproductores de música, etc., son importantes en la vida escolar para sentirte libre? (ver figura 100)

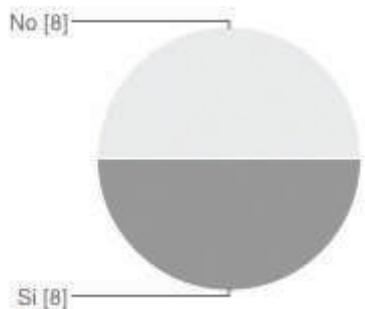


Figura 100. Importancia de las TIC en el contexto escolar.

Sí	8	50%
No	8	50%

Justifica tu respuesta anterior

Nos hemos hecho dependientes de los aparatos tecnológicos. ¿Libertad?, en nada encuentro la tecnología como una forma de ser libres - En los tiempos libres, o cuando se realiza una actividad en clase, en lo personal la música me ayuda a hacer mejor los trabajos – No, en mi opinión esto nos distrae, además de que muchas veces no las sabemos utilizar positivamente, tenemos que someternos a lo que los maestros ordenen - Si la opción es poder hacer lo que queramos, no creo que se necesiten, al contrario, solo distraen - Porque es un método para acceder más rápido a cualquier tipo de información y sentirse con más libertad al contar con algo que facilita las cosas - Si alguna vez el hombre no necesitó de la tecnología, ¿por qué ahora? – Sí, porque a veces la tecnología, o más bien el Internet, nos ayuda a indagar y conocer conceptos que no conocamos si son importantes para la vida escolar - Porque al uno utilizarlas se siente libre - Es importante, ya que de esa manera más podemos relajar y descansar un poco de las clases y concentrarnos en otras cosas - Porque uno se siente libre expresando sus opiniones - Pero al igual todo en su momento, porque en clase no puedes estar con un reproductor de música - No considero tales artículos tecnológicos importantes dentro del ámbito escolar y para mí es preferible adquirir conocimientos por medio de libros - Pues son buenas, no son necesarias, pero sí útiles - Por medio de ellos aumenta nuestra curiosidad para aprender más - Pues yo diría que sí porque necesitamos experimentar más acerca de lo que es y para qué se usa la tecnología.

Expresiones de arte como: música, teatro, pintura, entre otras, ¿qué presencia tienen dentro de lo que te enseñan en el contexto escolar (colegio)? (ver figura 101)

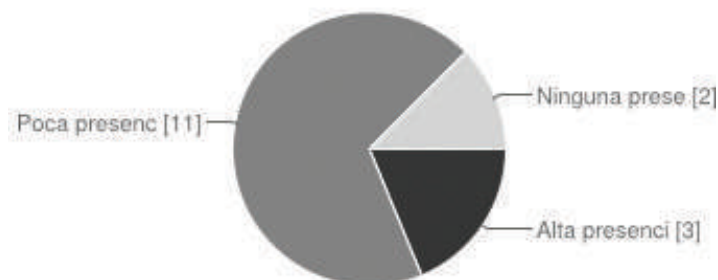


Figura 101. Expresiones artísticas en el contexto escolar.

Alta presencia.	3	19%
Poca presencia.	11	69%
Ninguna presencia.	2	13%

¿Te interesas por la ciencia o la filosofía como temas extraclases? (ver figura 102)



Figura 102. Interés por la ciencia o la filosofía extraclase.

Sí	14	88%
No	2	13%

¿Consideras que se fomentan en el contexto escolar (colegio) actividades relacionadas con ciencia y filosofía? (ver figura 103)



Figura 103. Actividades relacionadas con ciencia y filosofía en el contexto escolar.

Sí	13	81%
No	3	19%

¿Con qué aspectos de tu vida personal asocias la moda?

Ninguno, no soy de las que hace lo que todo el mundo hace (valga la redundancia) - La verdad no soy persona de seguir modas, siempre en lo que me gusta y no guiada por modas - La moda es lo que más se va en un lugar, poca la variedad, para mí eso de la moda me parece algo estúpido, ya que en calidad, en todo, todos pensamos diferente -Con nuevos aprendizajes y formas de activar y pensar que se ven comúnmente en la sociedad - La moda es algo nuevo, que después empieza a tener un impacto y después se utiliza por todos, la moda no va en mí ya que mi ropa es con la que me siento feliz y cómodo, tal vez con la de la ropa, nada más - No sigo modas, soy única, no me gusta ser igual a los demás - Considero que la moda no es parte fundamental en mi vida - La moda son invenciones de la mente, momentos pasajeros que el hombre crea para mantener cierto estilo en el orden - Los momentos en que nuestros pensamientos son iguales a ciertos grupos en la manera de vestirme o hablar con los demás - La moda es como el gusto a que los demás hagan sin sentir un gusto propio, la más común entre los estudiantes, lo que más se ve en los estudiantes - Pues de pronto, en algún momento, uno hace lo que los demás hacen, solo porque se ve bien, pero no se ve bien copiar a las personas.

¿Qué actividades en el contexto escolar (colegio) representan para ti satisfacción y gusto al realizarlas, sin sentirte obligado o que las haces por deber?

Me satisface la actividad física, la filosofía y la música, la práctica de instrumentos musicales - Dibujar, opinar, compartir, investigar, practicar - Dos proyectos, como lo son Simonu y un proyecto de democracia, investigaciones, exposiciones, escritos y lecturas - Me divierto, investigo y aprovecho todo aquello que me brinda la institución -Actividades libres que yo hago es leer o hablar con mis compañeros, servicio social - Pues todo lo que se realiza en la institución me parece satisfactorio, porque es parte del aprendizaje - La danza es una forma de expresarnos y es algo que se hace fuera de clases - Expresiones en el salón como frases, dibujos - Ninguna, sinceramente todo lo hago por obligación y una nota - Educación física - Proyecto de comunicación social - Leer - Comunicación, lectura - La actividad que más realizo dentro de tal contexto es el baile.

¿Conoces qué es la tolerancia? (ver figura 104)

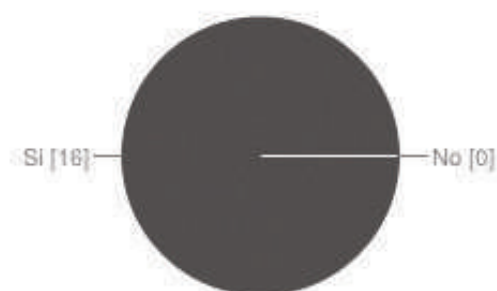


Figura 104. Concepto de tolerancia.

Sí	16	100%
No	0	0%

Nombra actividades que consideres que son una muestra de tolerancia de tu parte en el contexto escolar

La no discriminación de pronto por el sexo, o el racismo, saber esperar para hablar, tener interés sobre las cosas - Escuchar música que no tolero - Realizar algo que no me gusta - Difundir respeto y atención hacia los demás - Respeto la expresiones y no el *bullying*, izadas de banderas, respetarnos unos a otros - Com-

partir con las personas que no me agradan la danza, la música, porque hay que ser tolerantes con los demás compañeros y con el maestro - Actividades de opinión personal, actividades físicas - En ocasiones cuando no estamos de acuerdo con alguna actitud u opinión o algún compañero, lo más apto es ser tolerante, ya que debemos entender que no todos pensamos igual y que todos tenemos percepciones distintas - Ayudar a mis compañeros en sus necesidades y tolerar (respetar) sus distintas formas de pensar - Convivir con personas con diferentes pensamientos y forma de ser, aprender a querer al prójimo tal y como sea, ya que no somos todos iguales - A algunas personas “artísticas” no les gusta la robótica, y en el momento de realizar dicho evento participar, cuando tolero cualquier broma realizada, cuando tolero personas que se quieren creer mejores que otras - Cuando respeto a mis compañeros en diferentes aspectos en que no me encuentro de acuerdo - Pues en mi percepción serían los mediadores, que tienen la capacidad de tratar de solucionar los problemas de los demás con mucha paciencia.

¿Qué es la diversidad para ti?

Diferencia de géneros, modas, formas de pensar, de actuar, diferencia de talentos - Diferentes formas de pensar, diferentes géneros - Es como aprender nuevas cosas que no están en el contexto escolar - Es como la libertad de expresarnos mediante experimentos, dibujos o el medio ambiente, diferentes maneras de expresión de pensamiento, forma de actuar, etc. - Diferentes formas de pensar, de expresarse - Poder tener la capacidad de ser como queramos ser, no como otros quieran que parezcamos - La diversidad es algo que describe un entorno - La diversidad es todo lo que vemos y nos rodea, es la naturaleza - La diversidad para mí es todo aquello que nos caracteriza como personas, haciéndonos a cada una diferentes, varias, diversas, otras - Cambios en la cultura humana o tipos de variedades de pensamientos - Es cuando hay diversas formas de actuar, de pensar, etc. - Diversidad es tener varias opciones, varios métodos posibles, una cantidad de cosas, variedad - La diferencia puede ser diversidad cultural, diferentes culturas, diversidad de generaciones, diferencias sexuales.

¿Cuál de estos fenómenos sociales consideras que afectan tus procesos académicos (el aprendizaje en el contexto escolar - colegio)? (ver figura 105)

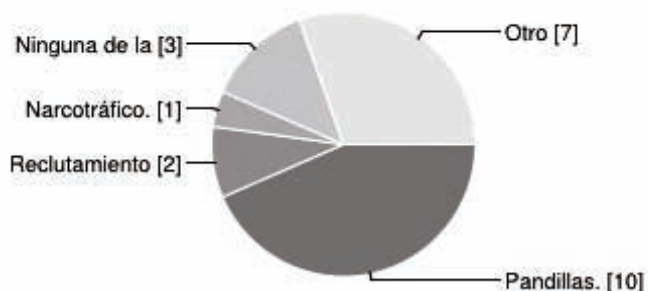


Figura 105. Fenómenos que afectan los procesos académicos.

Pandillas.	10	43%
Reclutamiento forzado.	2	9%
Narcotráfico.	1	4%
Ninguno de los anteriores.	3	13%
Otro.	7	30%

Describe cómo te afectan en tus actividades escolares los fenómenos sociales nombrados en la pregunta anterior

Al juntarse con personas que están vinculadas a estos grupos y uno se deja influenciar y cae en eso, pues nos podrían afectar nuestra integridad, como amenazas, *bullying*, etc. - Porque trato de no verme involucrado en las acciones mencionadas - Aburrición a pandillas, porque hay matoneo y desinterés - Las pandillas generan inseguridad en mi entorno, no me afectan porque no tengo nada que ver con eso - Las amistades, el querer conocer nuevos rumbos, mejores cosas, nos llevan a vernos involucrados en estos fenómenos de malas influencias que destrozan nuestras neuronas como la droga, me afectan de manera que al realizar una actividad no puedo concentrarme y pienso más en los problemas que en el aprendizaje - Considero que tales fenómenos afectan mi aprendizaje ya que muchas veces no permiten un libre desarrollo en las instituciones - A mí en nada, mi educación, me han enseñado a no irme por caminos malos sino siempre concentrada en mi estudio y mi futuro, me afecta la inseguridad porque no puedo caminar con tranquilidad específicamente a la salida del colegio - No me afecta nada, en absoluto, la sociedad está demasiado dañada, y en un proceso mental como lo es el aprendizaje no me afectaría - Las malas amistades afectan ya que hay amigos que lo empujan a hacer cosas que uno no quiere, trayendo así consecuencias malas.

Enumera mínimo tres actividades que realizas en tu tiempo libre

Entrenar futbol, compartir con mi sobrina, salir a pasear o hacer ejercicio – Leer, trabajar, cantar - Salir con amigos, ir a la iglesia, navegar en Internet , Salir con mi familia y amigos, cocinar y hacer trabajos o tareas - Mi cultura *hip-hop*, graffiti, *break dance* - Salir, dibujar, redes sociales – Dormir, mirar televisión, comer - Escuchar música, practicar baloncesto, chatear o hacer tareas - Practicar guitarra, tocar piano, guitarra - Asistir a clases de teatro, canto, ir a la iglesia - Hacer ejercicio, jugar, chatear – Dormir, la danza, el deporte - Jugar fútbol, salir con amigos, hacer deporte - Videojuegos, dormir, redes sociales – Baile, dibujo, escuchar música - Jugar, ver animados, realizar tareas - Tocar el bajo, leer, escribir.



Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de Educación Media

El trabajo compilado en la presente publicación reseña los referentes conceptuales y metodológicos que se han desarrollado en diversas disciplinas de las ciencias humanas y sociales alrededor de los temas de subjetividad y diversidad; el proceso investigativo con respecto a las expresiones en la escuela, especialmente con estudiantes de los últimos grados de formación; y las recomendaciones que derivan del proceso, que son útiles para la definición de la política pública educativa y la actividad pedagógica. El estudio identifica las expresiones y la diversidad asociadas a las subjetividades de estudiantes y docentes en 24 colegios públicos. A la vez, analiza sus manifestaciones y el lugar que ocupan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, bajo el presupuesto de aportar en la redefinición y en los ajustes de la política pública propuesta en el Plan de Desarrollo de la “Bogotá Humana”.

S E R I E
INVESTIGACIÓN
IDEP

