

**SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DOCENTE: EL  
DEVENIR DE UN GRUPO Y UNA APUESTA POR LA  
INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL**

**MAURICIO ALEJANDRO URDANETA FORERO**

**BOGOTA-COLOMBIA**

**Noviembre, 2016**

**SISTEMATIZACIÓN DE UNA PRÁCTICA DOCENTE: EL  
DEVENIR DE UN GRUPO Y UNA APUESTA POR LA  
INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL**

**MAURICIO ALEJANDRO URDANETA FORERO**

Trabajo Presentado Como Requisito Parcial Para Obtener El Título De  
Especialista En Pedagogía  
Universidad Pedagógica Nacional

**Asesora**

**YANETH FABIOLA DAZA PAREDES**

Magister en educación

**BOGOTA-COLOMBIA**

**Noviembre, 2016**

## NOTAS DE ACEPTACION

---

---

---

---

---

---

---


---

**Jurado**

---

**Jurado**

Bogotá, Noviembre 2016

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>CONOCIMIENTO Y TRANSFORMACIÓN</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 90	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Sistematización de una práctica docente: el devenir de un grupo y una apuesta por la investigación estudiantil
<b>Autor(es)</b>	Mauricio Alejandro Urdaneta.
<b>Director</b>	Daza Paredes Yaneth Fabiola.
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2016
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	Sistematización, relaciones de género, relaciones territoriales, relaciones didácticas, relaciones institucionales

<b>2. Descripción</b>
<p>este ejercicio es la primera parte de uno más amplio, una parte del ejercicio de sistematización que requiere el proyecto educativo y la comunidad escolar de la que hago parte. Se trata simplemente de la <b>descripción de las observaciones que pude realizar desde mi propia práctica docente (experiencia educativa) en el lapso de tiempo que va desde mi llegada en agosto de 2015 hasta el punto de corte, en octubre de 2016.</b></p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Alcaldía Municipal de Cajicá. (2012). <i>Plan de Desarrollo Municipal (2012-2015) Progreso Con Responsabilidad Social.</i></p> <p>Alcaldía Municipal de Cajicá. (2015) <i>Proyecto Educativo Municipal 2014-2023.</i></p> <p>ICFES. (2015) <i>Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2015-2.</i> Recuperado de: <a href="http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2">www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2</a></p>

- González E. (2014) *Las mujeres en la industria colombiana de las flores*. Observatorio de Multinacionales en América Latina
- Germana, C. (2010) Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Revista Nómadas* (32).
- Mejía, M.R. (2008-2009) *La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Programa Ondas Colciencias.
- Mejía, M.R. (2015) El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundando el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad* (29)
- Osorio, J., Rubio, G. (S.F.) Claves de la Investigación-Acción para una práctica educativa volcada a la Experiencia.
- Toledo, U. (1998). La Epistemología según Feyerabend. *Cinta de Moebio* (4) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/101/10100402.pdf>
- Rangel J. (2016) *Aportes a la polémica generada por la propuesta de eliminar gran parte de la reserva forestal Thomas van der Hammen*. Palabras al Margen. 19 de Marzo de 2016. Recuperado de: [palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/aportes-a-la-polemica-generada-por-la-propuesta-de-eliminar-gran-parte-de-la-reserva-forestal-thomas-van-der-hammen?category\\_id=138](http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/aportes-a-la-polemica-generada-por-la-propuesta-de-eliminar-gran-parte-de-la-reserva-forestal-thomas-van-der-hammen?category_id=138)
- Mejía M.R. (2010) *Sistematización Una forma de Investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Formato digital obtenido en *scribd.com*
- Kawulich B. (2005) La Observación Participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research* 6 (2) Art. 43. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Fals Borda, O. (1971) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

#### 4. Contenidos

En cuanto a su estructura este texto se divide en ocho partes. La primera es esta introducción. En la segunda se realiza un breve comentario teórico sobre el asunto de la sistematización, haciendo énfasis en su capacidad de servir como síntesis de procesos sociales. En tercer lugar se

desarrollan las categorías de análisis según las cuales se clasifica la experiencia educativa, explicando detalladamente cada una. En seguida, en cuarto lugar, se presenta la Observación Inicial, construida en mayo del 2016 y que recorre por primera vez las categorías mencionadas. En el quinto punto, por su parte, se encuentran las Observaciones Obtenidas, mencionando las transformaciones ocurridas a lo largo del año que pretende sistematizarse. En sexto lugar se presentan las conclusiones y finalmente, la séptima y octava parte presentan las referencias bibliográficas y los anexos, que soportan las afirmaciones hechas en los apartados anteriores.

## 5. Metodología

### Guía de Observación y Preguntas Guía

Actividad	Eje	Qué	Dónde	Preguntas
<b>Dirección de Curso</b>	<i>Relaciones Territoriales</i>	La forma cómo ciertas condiciones sociales, económicas y culturales afectan el desempeño académico de lxs estudiantes	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante Herramientas específicas de recolección de datos	- ¿Existe alguna relación entre la clase social, la historia escolar, las dinámicas familiares y el éxito académico de los estudiantes?
	<i>Relaciones de Género</i>	Los principales conflictos de género que vivió el grupo y la manera de abordarlos	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿Qué tipo de conflictos de género se presentan en el grupo y cómo son abordados?
	<i>Relaciones Institucionales</i>	Los principales tensiones que aparecen entre el comportamiento de los estudiantes y la regulación institucional	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿Cómo se relaciona el grupo con las normas, planes y sistemas institucionales?
	<i>Relaciones Didácticas</i>	Los valores que gobiernan la conformación del grupo a lo largo del tiempo, sus modificaciones y dificultades	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿De qué manera el grupo aprende a ser un grupo?
<b>Investigación Estudiantil</b>	<i>Relaciones Territoriales</i>	La manera cómo los Semilleros investigan su propio territorio y el punto hasta el cuál tal interpretación genera actitudes y prácticas concretas	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo interpretan los semilleros su territorio inicialmente y cómo esta visión cambia a lo largo de la investigación?

	<i>Relaciones de Género</i>	La manera como los Semilleros investigan cuestiones relacionadas al género y cómo tales interpretaciones afectan sus actitudes y prácticas concretas	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo interpretan los semilleros sus relaciones de género inicialmente y cómo esta visión cambia a lo largo de la investigación?
	<i>Relaciones Institucionales</i>	La forma cómo las acciones de los Semilleros afectan la lógica institucional	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo implementan sus acciones colectivas los Semilleros? - ¿Cómo reacciona la institución a la iniciativa de lxs estudiantes?
	<i>Relaciones Didácticas</i>	El desarrollo del ejercicio de investigación estudiantil	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo se desarrolla el ejercicio de investigación? - ¿Cómo investigan lxs estudiantes?

## 6. Conclusiones

- i. La sistematización como propuesta metodológica en investigaciones sobre la educación, es una apuesta política. Supone que sean quienes viven la experiencia escolar lxs encargadxs de comprenderla, criticarla y transformarla. En realidad, se trata de una apuesta por la autonomía, que parte, eso sí, de una profunda consciencia sobre el sentido y las consecuencias de la propia práctica. Por esas razones, el ejercicio relatado en este documento es solo un primer paso en el camino hacia la verdadera sistematización del proyecto educativo del que hago parte. Dicho paso constituye la descripción de mis propias observaciones y en tal sentido constituyen una voz situada **en** la escuela.
- ii. La ubicación temporal del proyecto de sistematización es crucial, como lo es también el manejo del tiempo en la escritura. Se debe tener cuidado de registrar las Observaciones Iniciales para más adelante, a partir de un nuevo relato que recoja las Observaciones Obtenidas, evidenciar el carácter dinámico de la experiencia. Con ese fin, también, es necesario generar registros parciales a lo largo del desarrollo del proceso de Sistematización, que sirvan como conectores entre una y otra observación.
- iii. Lxs estudiantes son el reflejo de sus docentes. Muchas de las actitudes que desde el profesorado se espera que los estudiantes modifiquen, son replicadas exactamente por lxs docentes. Esto no implica ningún tipo de condena sino de cierta condición que aplica

por igual a todxs lxs miembros de la comunidad escolar, al menos sobre estudiantes y profesorxs. Dicha condición es la pérdida de sentido, la deshumanización de las relaciones en favor del cumplimiento de los estándares y lineamientos oficiales. Cuando se hace algo a lo que no se le encuentra sentido, ese algo realmente pierde el sentido. Sin embargo, la naturaleza dialógica y humana de la educación, siempre será fuente inagotable de experiencias de lucha por darle otro sentido a la realidad.

- iv. En cuanto a las relaciones de género pueden sintetizarse algunas ideas: a) Existe una cultura (inconsciente) homofóbica en el Colegio que impide y ataca cualquier expresión de la diversidad; b) Los modelos de masculinidad y femineidad dominantes presionan, en ocasiones dolorosamente, la voluntad expresiva de lxs niñxs; c) Existe un patrón violento en la forma en la que los estudiantes construyen sus primeras relaciones de pareja; d) El cuerpo de la mujer es considerado vulnerable impunemente. De lo anterior, debe concluirse que solo la acción consciente y decidida de la comunidad escolar puede plantarse con posibilidades de éxito frente a la homofobia, la heteronormatividad y la misoginia.
- v. La investigación estudiantil en temas relacionados con género permitió la identificación de lxs estudiantes como investigadores y las historias de vida recopiladas, sus objetos de investigación. Este hecho permite pensar metodologías didácticas que planteen por su desarrollo profundos debates epistemológicos. También, este tipo de investigación, le permite palpar a lxs estudiantes la forma como el conocimiento transforma los juicios.
- vi. La formación que va más allá de las disciplinas se encuentra devaluada. Aunque en el discurso se defienda, el tiempo asignado al dialogo desinteresado es completamente reducido. Las direcciones de curso, que podrían ser un bien espacio de autoevaluación permanente, catarsis, descanso emocional, se reducen a un margen de tiempo insignificante y se le asigna una lista agotadora de responsabilidades administrativas
- vii. La extra-edad es un factor de riesgo escolar. Si bien es cierto que fracasan también niñxs que se encuentran dentro de la edad promedio y que algunos que la sobrepasan logran recuperarse y llegar al grado, es evidente que del universo de estudiantes que se encuentran extra-edad, la mayoría terminan fracasando. Es muy importante asumir esta hipótesis en forma de preguntas: por un lado, cuál es el efecto que tiene la reprobación de un año académico en términos de la cantidad de niños extra-edad que produce, o lo que es igual, ¿Qué debería privilegiar una institución, el desempeño académico de cada estudiante o la paridad de edades en un mismo grupo? ¿La exigencia académica y la selección de los grupos que mejor sean capaces de obtener resultados en las pruebas estandarizadas, son suficiente

viii. El éxito o el fracaso escolar no dependen de un solo factor. Sin embargo, la lógica institucional que gobierna si permite y promueve el fracaso. Vale la pena preguntarse sobre los efectos de esta cultura.

<b>Elaborado por:</b>	Mauricio Alejandro Urdaneta Forero
<b>Revisado por:</b>	Daza Paredes Yaneth Fabiola

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	29	10	2016
--	----	----	------

## Contenido

1.	Introducción .....	12
2.	Consideraciones Teóricas.....	13
2.1.	La indagación permanente como conducta necesaria en el trabajo pedagógico.....	13
2.2.	La investigación en Educación y la investigación en el trabajo pedagógico .....	14
2.3.	La sistematización como síntesis .....	15
3.	Categorías de Análisis (Guía de Observación).....	16
3.1.	Relaciones Territoriales.....	17
a)	Dirección de Curso .....	17
b)	Investigación Estudiantil .....	18
3.2.	Relaciones de Género .....	18
a)	Dirección de Curso .....	19
b)	Investigación Estudiantil .....	20
3.3.	Relaciones Institucionales .....	20
a)	Dirección de Curso .....	21
b)	Investigación Estudiantil .....	21
3.4.	Relaciones Didácticas .....	22
a)	Direcciones de Curso.....	23
b)	Investigación Estudiantil .....	23
3.5.	Guía de Observación y Preguntas Guía .....	24
4.	Observación Inicial .....	25
4.1.	Contexto .....	25
a)	Contexto Municipal: Cajicá.....	25
b)	Contexto Barrial: Capellanía.....	27
c)	Contexto Escolar: la IED Capellanía.....	30
4.2.	Aproximaciones a mi propia experiencia .....	36
	Relaciones Institucionales .....	37
	Relaciones Didácticas .....	39
	Relaciones de Género .....	40
	Relaciones entre Clases Sociales .....	40
5.	Observaciones Obtenidas.....	41
5.1.	Transformación General.....	41
5.2.	Transformaciones Específicas (por categorías).....	44

Relaciones de Género .....	44
Relaciones Didácticas .....	50
Relaciones Territoriales.....	58
Relaciones Institucionales .....	60
6. Conclusiones.....	70
7. Referencias Bibliográficas .....	70
8. Anexos .....	72
8.1. Anexo 1: Transcripción de una clase de Investigación Estudiantil.....	72
8.2. Anexo 2: Informes de Convivencia y Comportamiento de estudiantes caso-tipo.....	86

## 1. Introducción

Tal y como lo afirma Lola Cendales en las Memorias del Taller: “Bases Teóricas de la Sistematización” realizado en abril del 2002 (Cendales, 2002), la sistematización tiene un doble carácter: metodológico y metodológico-político. El primero se refiere de un lado al propósito de organizar, analizar y comunicar los resultados de la revisión de evidencias relacionadas con un proceso social, y recopiladas durante un lapso de tiempo determinado y del otro, al conjunto de herramientas que permiten recopilar dichas evidencias. En el segundo caso, metodológico político, la sistematización es el proceso mediante el cual un grupo social, una organización popular, un equipo de trabajo, es capaz de reflexionar sobre su propia praxis, analizarla críticamente y reenfoclarla hacia la construcción de un sujeto social con aspiraciones de poder.

El presente documento intenta ser fiel en ambos aspectos. En cuanto a la metodología, en cuanto su objetivo principal es **describir las observaciones realizadas en el marco de mi propia experiencia educativa en torno a dos ejercicios puntales que la componen** y en ese sentido, intenta revisar rigurosamente las evidencias plantadas durante su desarrollo. Y en segundo lugar, más importante aún, porque se comprende como parte de un proceso de análisis crítico del proyecto educativo de la IED Capellanía en el marco de su contexto institucional, territorial, de género y didáctico. Es decir, en la medida en que intenta contribuir en la construcción de un proyecto político con la vocación de participar en la construcción de una educación nacional al servicio de las clases populares.

Sin embargo, en esa segunda tarea, evidentemente el presente ejercicio se queda corto. Pues de nuevo recordando las recomendaciones de Cendales, la sistematización implica la participación de todos quienes participan del proceso social que pretende sistematizarse. Por esa razón, este ejercicio es la primera parte de uno más amplio, una parte del ejercicio de sistematización que requiere el proyecto educativo y la comunidad escolar de la que hago parte. Se trata simplemente de la **descripción de las observaciones que pude realizar desde mi propia práctica docente (experiencia educativa) en el lapso de tiempo que va desde mi llegada en agosto de 2015 hasta el punto de corte, en octubre de 2016.**

Por su parte, en cuanto a su estructura este texto se divide en ocho partes. La primera es esta introducción. En la segunda se realiza un breve comentario teórico sobre el asunto de la sistematización, haciendo énfasis en su capacidad de servir cómo síntesis de procesos sociales. En tercer lugar se desarrollan las categorías de análisis según las cuales se clasifica la experiencia educativa, explicando detalladamente cada una. En seguida, en cuarto lugar, se presenta la Observación Inicial, construida en mayo del 2016 y que recorre por primera vez las categorías mencionadas. En el quinto punto, por su parte, se encuentran las Observaciones Obtenidas, mencionando las transformaciones ocurridas a

lo largo del año que pretende sistematizarse. En sexto lugar se presentan las conclusiones y finalmente, la séptima y octava parte presentan las referencias bibliográficas y los anexos, que soportan las afirmaciones hechas en los apartados anteriores.

## 2. Consideraciones Teóricas

### 2.1. La indagación permanente como conducta necesaria en el trabajo pedagógico

El trabajo pedagógico está estrechamente vinculado con la indagación, aunque esta relación no esté libre de contradicciones. El o la docente, que se enfrenta cotidianamente a su práctica, sépalo o no, con mayor o menor método, está reflexionando permanentemente sobre sus educandos, sobre su propia palabra cuando esta logra conectarse con ell@s y cuando no. A partir del ensayo y el error también descubre que posturas le convienen para mantener un orden mínimo y necesario en el aula, el universo de las miradas y sus impactos. Aprende a conocer a cada un@, las condiciones sociales y las circunstancias familiares que inciden en su desempeño académico; sus expectativas, sus frustraciones.

En síntesis, el trabajo pedagógico implica una práctica investigativa cuyo objetivo es la consolidación de una práctica docente eficiente, capaz de garantizar un desempeño laboral adecuado. Sin embargo, esto no hace el campo pedagógico distinto al resto de los campos del saber ni de otras profesiones. Al fin y al cabo, todos los profesionales se encuentran, al menos en un principio, ante la búsqueda de un quehacer, del suyo propio, que les permita desarrollar el trabajo de manera satisfactoria.

Tal vez la diferencia está en la contingencia del objeto con el que trabajan l@s docentes. Pues mientras al carpintero le basta con comprender una vez y para siempre al pino o al roble, el o la docente se encuentra cada cierto tiempo ante materiales completamente nuevos. No existe un niño o una niña o un joven exactamente igual al otro o la otra, ni las familias se repiten, ni los estímulos del entorno permean sus actitudes de la misma forma. Por otra parte, en esto se parece la profesión docente a todas las demás cuyo objeto son las relaciones sociales, compartirá de este modo su inquietud con el psicólogo, la partera, el curandero, etc.

Es necesario entonces seguir buscando la especificidad del trabajo pedagógico. Pero de nuevo aparece otra característica que comparte con otros campos. Al cabo de un tiempo, el o la docente encuentra, pese a la incertidumbre de su oficio, una fórmula más o menos adaptable a todos los contextos. Estas fórmulas suelen compartir un sino autoritario, en cuanto un grito o una actitud intransigente son fácilmente aplicables a todos los contextos y sus resultados predecibles normalmente. Es fácil encontrar docentes que suspendieron

sus reflexiones en el momento en el que encontraron un libro de “texto capaz de abarcar el año entero” y una actitud suficiente para garantizar el paso de los días laborales con relativa calma hasta el día final de la pensión por vejez.

Pero si esta suerte de estabilidad es tal vez deseable en otros oficios por cuanto le agrega a los procedimientos el valor de la predictibilidad y por lo tanto a los productos características de calidad estandarizadas, en el caso de la docencia, como puede suponerse, es harto castradora. El docente que abandona la indagación como fundamento de su práctica y se deja a la repetición de un mismo procedimiento, debe suponer que ha optado por la fuerza como principio didáctico. El trabajo pedagógico exige del docente la permanente reelaboración de su quehacer, según las circunstancias específicas de l@s educandos con quienes eventualmente comparte el aula en determinado momento.

Allí se encuentra la primera característica que vincula trabajo pedagógico e investigación. Siendo la indagación metódica y sistemática un requisito y un principio de cualquier trabajo investigativo, también lo es de la práctica docente. Sucede, sin embargo, que la indagación no necesariamente deriva en investigación, para que así sea, debe ser, como se dijo, sistemática y metódica. Y suele suceder en el caso del trabajo pedagógico que esta se diluye en la cotidianidad y su producto acumulado a lo largo de los años se afina sin salida en la práctica docente particular.

## 2.2. La investigación en Educación y la investigación en el trabajo pedagógico

La investigación en Educación y la investigación como parte del trabajo pedagógico se distinguen no solo por hacer parte cada una de un campo de conocimiento diferente, sino además porque involucran distintos profesionales de la investigación en su desarrollo. Al respecto, puede decirse que la investigación en Educación está protagonizada por profesionales académicos dedicados principalmente a actividades científicas. Mientras que, para el caso de la investigación pedagógica, esta es desarrollada por los propios educadores dedicados principalmente a la práctica docente (CALVO, CAMARGO y PINEDA, pág. 165).

En cuanto a los campos de conocimiento, quienes investigan la educación como problema social, se ubican fuera del aula, en el estudio de la conformación de los actores, las circunstancias sociales, las instituciones participantes, las políticas públicas y cosas por el estilo. Por su lado, la investigación pedagógica se ubica necesariamente en el aula (o su equivalente en la educación popular) y su objetivo es transformar dialécticamente la realidad escolar cotidiana.

Ahora bien, hablando de las semejanzas, tal vez sea preciso mejor concentrarse en la forma en que ambas se implican mutuamente y se complementan. La investigación en Educación, que se caracteriza por el rigor metodológico con el que aborda sus preguntas y por la fiabilidad de sus resultados, es capaz de abordar cuestiones que por su dimensión o detalle escapan a la reflexión cotidiana dentro del aula. Es el caso, por ejemplo, de la política educativa (desde un enfoque histórico) o las etapas en el desarrollo del cerebro de los niños y niñas (desde un punto de vista neurológico) o el comportamiento de las comunidades escolares (desde un punto de vista antropológico), etc. (ANCÍZAR, pág. 4)

Mientras tanto, las preguntas que se plantea la investigación pedagógica son tremendamente locales, se hacen desde la práctica cotidiana y exigen resultados con efectos concretos e inmediatos (aunque impredecibles por completo). En mucho, su valor radica en su efectividad y capacidad para incidir en la transformación de las realidades.

Es evidente la complementariedad. Las investigaciones en Educación aportan respuestas sólidas y científicas a grandes asuntos que les conciernen a los educadores y a los educandos en su práctica cotidiana. En la investigación pedagógica, por su parte, los educadores aportan respuestas flexibles y relativas que deben matizar y propulsar las investigaciones científicas.

Sin embargo, lo cierto es que difícilmente se encuentran educadores e investigadores para construir escuela. Por culpa de la política que no lo promueve, es cierto. Pero también porque el modelo educativo predominante en Colombia no permite la autocrítica transformadora promoviendo entre los investigadores, en algunos casos la investigación como mercancía y en otros como simple requisito de grado. Y entre los docentes, sancionando la innovación, unas veces por medio de la apatía y otras sumiéndola en el sinsentido de los formalismos institucionales

### 2.3. La sistematización como síntesis

Hasta aquí, se habló de la indagación como asunto propio del trabajo pedagógico y su ausencia como una opción por el autoritarismo. Luego, sin embargo, se explicó como la investigación docente fácilmente puede caer en el localismo y a falta de metodologías claras y rigurosas perder eficacia y alcance. En el siguiente apartado, se trató cómo la investigación en educación, cuya característica principal es el rigor y la profundidad de sus reflexiones debe ser el complemento necesario de la investigación docente, rica en cuanto se desenvuelve en la práctica y su alcance se mide en virtud de su capacidad para incidir en la realidad.

Sigue, sin embargo, haciendo falta preguntar por la manera cómo esta reflexión debe ocurrir. La respuesta debe dividirse en dos sentidos, ambos relacionados con la

sistematización como episteme de las prácticas (Mejía, 2008). En primer lugar, la investigación como parte del trabajo pedagógico debe poder ser acumulada y compartida y para esto la sistematización de las prácticas docentes es una herramienta necesaria, siempre que sistematización se entienda como el proceso por medio del cual un docente o un colectivo de docentes organizan y producen conocimientos a partir de su propio trabajo pedagógico local. En síntesis, los productos de sistematización son el documento sobre el cuál, docentes y académicos pueden hacer converger sus reflexiones.

Pero esto no logra solucionar el problema de la inconexión en términos de ausencia de espacios para compartir pensamientos. Y es que los docentes podrán sistematizar cuanto deseen y los investigadores alcanzar detalles inimaginables en el aula, que si no existe un espacio donde ambos conocimientos se encuentren sigue siendo como arar en el mar. Es en este punto, debe considerarse el carácter político de la investigación. No es suficiente conocer. Es necesario que el conocimiento se convierta en actitud política por la transformación social. Y en este punto, para terminar y reabrir el debate, preguntar si tal vez no sea preciso volver sobre experiencias tales como la Expedición Pedagógica y el Movimiento Pedagógico, tal vez impulsando espacios que ya existen como la Movilización Social por la Educación (o participando de ellos), como la forma concreta de solucionar el debate teórico.

### 3. Categorías de Análisis (Guía de Observación)

La experiencia implica siempre algún grado de observación. Sistematizar una experiencia, implica de ese modo, describir detalladamente lo observado. Qué se observa, por qué se observa, qué se obtiene al observar, son preguntas necesarias en un proceso de sistematización. Por su parte, la respuesta debe apuntar simultáneamente hacia la amplitud (observar la mayor parte) y hacia el detalle (observar hasta la mínima parte). Para lograr dicho equilibrio, por supuesto, se requiere una guía encamine la mirada, puesto que nadie mira así a primera vista. A su vez, tal guía deberá conducir hacia la construcción de un marco de categorías capaces de incluir la amplitud y el detalle de la observación. Cada categoría debe funcionar como palabra-fichero, capaz de abarcar un conjunto de observaciones diversas sobre un mismo aspecto.

Para desarrollar el ejercicio que ahora se presenta en este texto, se utilizaron cuatro categorías: relaciones territoriales, relaciones de género, relaciones institucionales y relaciones didácticas. Como puede verse claramente, en todos los casos se trata de observar de determinada manera las relaciones sociales. No son observaciones sobre aspectos aislados o abstractos, sino en cuanto estos u otros ocurren entre seres humanos que se relacionan. La diferencia entre una y otra categoría, entre uno y otro tipo de

relación, pertenece al terreno de la observación y depende del énfasis especial con el cuál se alumbra determinada situación.

Cada una de las categorías que enseguida se presentan se explicará en tres partes. La primera, justo a continuación del subtítulo respectivo, describe las características generales de la categoría; mientras la segunda y la tercera se concentran en los aspectos específicos que orientan la observación. En el numeral (a) “Dirección de Curso” se trata de la guía de observación en cuanto a *mi experiencia* educativa como director de curso de un grado sexto; el numeral (b) por su parte, será la guía de observación para *mi experiencia* educativa como docente en el marco de un proyecto de investigación estudiantil con grados décimos y onces. En su conjunto, los siguientes apartes del texto le dan cuerpo a las categorías que se utilizan para sistematizar la observación.

### 3.1. Relaciones Territoriales

La escuela como concepto general es bastante pobre. Su valor, sus características, su riqueza para comprender la realidad radica en el vínculo que la une a su territorio. Siempre se trata de una escuela en el barrio, en la vereda, en la esquina; y cumple un papel, sea que cuál sea, bien definido desde el lugar que ocupa. A su vez, el territorio en el cual se edifica la escuela la influye profundamente. Desde las prácticas cotidianas del barrio hasta la clase social a la cual pertenecen sus habitantes. La pobreza, las políticas públicas de educación superior, la moral imperante, el modelo de poder que predomina; son todas condiciones del entorno con profundos impactos en la escuela.

#### a) Dirección de Curso

Tal vez sea preciso recordar que en este caso se trata de un conjunto aleatorio de niños y niñas que en el lapso de un año escolar completo deberán compartir durante treinta horas semanales el mismo espacio, las mismas clases, lxs mismos docentes y en gran medida, la mismas angustias y alegrías. La forma en la que un grupo, específicamente este, se forja, se alimenta y se consolida, en gran medida está determinada por la historia personal de cada uno de sus integrantes. De un lado estas historias comparten elementos comunes que corresponden a condiciones sociales que determinan de manera general al grupo; pero del otro, las sutiles diferencias entre uno y otro caso también determinan el rol que cada individuo representa, su futuro, su éxito o fracaso frente al grupo y en la escuela.

Por supuesto haría falta una investigación completa para construir la caracterización socioeconómica del grupo y medir con exactitud el impacto de ciertas relaciones territoriales específicas en el desarrollo individual de lxs estudiantes. El alcance de esta texto es mucho menor, aunque no menos valioso. En el marco de esta categoría se incluirán las observaciones acerca de la relación entre las dinámicas familiares de cada estudiante y su desempeño escolar. Además, se describirán las características comunes

que influyen relativamente en todas las familias que componen el grupo, tratando de abarcar tanto la cotidianidad del territorio como los determinantes estructurales.

Desde el punto de vista de *mi experiencia*, se trata de la observación sistemática sobre la posible relación que exista entre clase social (con sus matices), historia escolar y dinámicas familiares por un lado; y por el otro el éxito o fracaso escolar. Como soporte a la sistematización, se utilizarán herramientas diseñadas para recoger información al respecto y el informe de notas del grupo, así como los apuntes al respecto consignados en el Diario de Campo, los informes de Dirección de Curso y el Observador del Estudiante.

#### b) Investigación Estudiantil

Aunque la escuela debería dedicarse en gran parte a interpretar las relaciones territoriales que la interpelan y condicionan, normalmente es incapaz de hacerlo. El currículo es una sumatoria desordenada de disciplinas, y cada disciplina es un navío gobernado por sus propios contenidos, por una fuerza insensible a los estímulos del entorno. Por esa razón, resulta valioso observar hasta qué punto un ejercicio de investigación estudiantil en el aula, y específicamente la investigación sobre las propias relaciones territoriales, influye o no lo hace en la comprensión de las propias condiciones sociales de los estudiantes.

Para registrar las observaciones específicas de esta categoría se tendrá en cuenta la observación que *yo mismo* pude realizar sobre el desarrollo del ejercicio a partir del diario de campo y las transformaciones coyunturales del Plan de Área en el que cuál este se enmarca; y de otro lado algunos de los productos generados por los propios Semilleros de investigación estudiantil. En el límite se trata de observar qué impacto tiene la comprensión del propio entorno por parte de los estudiantes; partiendo por preguntarse hasta qué punto el ejercicio propuesto realmente contribuye a construir dicha comprensión.

### 3.2. Relaciones de Género

Durante mucho tiempo las relaciones de género han sido un tema secundario en el análisis de las relaciones sociales. Tal vez se toca de soslayo, un poco con el fin de mantener la corrección política, pero en muy pocas ocasiones se tiene en cuenta como categoría central. Con el fin de corregir este sesgo, que ha mantenido invisible un componente fundamental de la forma como se producen y reproducen las sociedades, esta categoría (relaciones de género), comprende todas las observaciones que tienen que ver con la forma como se construyen los géneros y se relacionan entre sí en la escuela.

Las relaciones de género, en cuanto relaciones sociales, tienen por su parte muy poco que ver con la naturaleza de los sexos. Más bien, dependen de la cultura, de los valores y

prejuicios morales que transitan y eventualmente predominan en determinado contexto social. Lxs estudiantes, además de formarse académicamente, a lo largo de la vida escolar definen su género y la manera como vivirán su propio cuerpo sexuado frente a otros cuerpos iguales. Y sin embargo, no pueden, pese a la naturaleza voluntariosa de sus instintos, formarse a la imagen y semejanza de su deseo. Por el contrario, son medidos y moldeados según cierta “ley natural”, incluso aunque hacerlo produzca dolores profundos.

Por otra parte, la escuela produce hombres y mujeres. Y en esto la cultura predominante es clara: a cada género un conjunto de comportamientos normales. Las mujeres deben servir, cuidar, ser delicadas y garantes del valor supremo de su virginidad; mientras que los hombres, por su parte, deben proveer, ser firmes, fuertes, insensibles, reafirmar permanentemente su virilidad. Aunque no aparezcan estos objetivos en el currículo, la escuela en esto reproduce perfectamente los estereotipos que predominan en la sociedad. Sin el propósito de formar en otro sentido, es probable que el tránsito escolar solo sirva para reforzar los modelos tradicionales.

a) Dirección de Curso

El grupo sujeto de observación, el grupo de estudiantes, está compuesto por niños y niñas, que, como se dijo, están en proceso de construir su identidad de género. Al ser el grupo tan diverso en cuanto a las edades, el estado de dicha construcción se encuentra en diferentes etapas. Sin embargo, en todos los casos es evidente como hasta el aula llegan muy fuertes los estereotipos que definen la manera correcta de ser hombre o ser mujer; y al mismo tiempo, es fácil encontrar actitudes misóginas y homofóbicas a pequeña escala.

Esto no quiere decir que así sea todo el tiempo. Por lo general, más bien, predomina la fraternidad que permite la infancia y en muchas ocasiones lxs niñxs logran diferenciarse de la norma. Pese a lo cual, los episodios de violencia o la repetición mecánica de actitudes de este tipo, siempre recuerdan que la escuela, si no se propone lo contrario, es un aparato de reproducción, y en este caso, que reproduce eficientemente la violencia de género.

Ahora bien, para describir las observaciones de este tipo, es necesario apelar a un registro de los episodios en los que aparece alguna forma algún tipo de conflicto de género en el grupo, que en su mayoría tienen que ver con la misoginia (violencia contra las mujeres) o la homofobia (violencia contra ciertos tipos de feminidad y masculinidad). Estas referencias se encuentran tanto en el Diario de Campo como el en Observador del Estudiante.

#### b) Investigación Estudiantil

En grados superiores, lxs estudiantes ya han interiorizado algunos patrones de género y reproducen cierto tipo de relaciones que se consideran normales. Adicionalmente, son muy pocos los escenarios en los que les es permitido criticar el lugar que les corresponde y cuestionar los estereotipos que se les imponen. Por esa razón, resulta muy valioso describir los resultados de la observación sobre investigaciones en torno a género, descubrir hasta qué punto las reflexiones construidas en el aula son capaces de permear las relaciones sociales de lxs estudiantes.

### 3.3. Relaciones Institucionales

Más allá de las reflexiones pedagógicas que explican la escuela, las instituciones educativas poseen sus propias lógicas de funcionamiento que constituyen el marco de posibilidad dentro del cual la educación cobra cuerpo, se reproduce y eventualmente es capaz de transformarse. Las instituciones distribuyen el tiempo, los objetivos, el alcance, los roles y las funciones de cada sujeto a su interior; y al mismo tiempo se relacionan de manera dinámica con el entorno.

En cierto sentido, las instituciones educativas son rígidas y buscan regular hasta el más mínimo detalle en la vida de los sujetos que la encarnan. Define las tareas que debe cumplir cada estamento, los parámetros de uniformamiento, las formas de habitar el espacio, el proyecto educativo institucional, el modelo pedagógico oficial, los planes de estudio y los currículos, el sistema institucional de evaluación, el manual de convivencia, los criterios de éxito y fracaso académico, el protocolo de relacionamiento institucional.

Pero al mismo tiempo, las instituciones educativas son tan dinámicas y coyunturales como las relaciones sociales que las componen. Constantemente, los individuos y los grupos se enfrentan a dilemas prácticos que deben resolver según su propia forma de ver las cosas, entrando eventualmente en conflicto con las normas institucionales. El aula, por ejemplo, es un lugar relativamente autónomo, donde la docente posee libertad de cátedra y lxs estudiantes libertad de atención; esto no quiere decir que no esté regulada, sino que las reglas entran constantemente en tensión con las decisiones que toman lxs docentes y lxs estudiantes que viven el aula.

Por último, las instituciones educativas son capaces de transformarse radicalmente. Al estar constituidas por relaciones sociales, sus normas podrían sufrir cambios profundos tanto de forma como de principios. Desde el proyecto educativo institucional hasta el manual de convivencia de una institución podrían modificarse radicalmente sí existieran individuos convencidos de la necesidad del cambio y grupos dispuestos a promoverlo. También es posible que la institución tolere disidencias parciales, planes de área por fuera

de los estándares, aulas poco convencionales, adornos en el uniforme, y otro tipo de rebeldías que no amenacen radicalmente el orden.

a) Dirección de Curso

Tanto lxs estudiantes individualmente como el grupo en general se relacionan en el marco de una rigurosa normatividad institucional. De ese modo, la historia particular de cada niño o niña, las tendencias que se van marcando, los casos tipo y los casos excepcionales, constituyen diversas formas de relacionarse con la institución. En algunos casos la amalgama es perfecta y el comportamiento se acopla armónicamente a la regla; en otros, la tensión entre lo que se es y lo que indican los manuales que se debería ser es tremenda y desemboca constantemente en conflictos; y en otros casos, mucho menores en cantidad, la forma de ser estudiante anuncia cierta vocación por el cambio, una voluntad de tensionar para transformar.

Así del mismo modo es *mi propia experiencia* como acompañante del grupo. Cada una de mis funciones y posibilidades está bien definida en algún manual, plan o sistema. La mayoría de las veces las acciones que desarrollo se encuentran contempladas entre las funciones que me corresponden. En algunas otras, por el contrario, la práctica rebasa las expectativas y propone en sí misma una interpretación disidente de la norma. Y en determinados aspectos puntuales, *mi forma de acompañar* constituye un desafío frontal a la lógica institucional predominante.

Para realizar el ejercicio de sistematización de las observaciones realizadas respecto a las relaciones institucionales es necesario, por lo tanto, observar de un lado casos tipo que representen las principales conductas que asumen lxs estudiantes frente a las normas institucionales. Tal y como se sugirió, se tomarán tres tipos fundamentales de relación: Sincrónica, cuando se adapta perfectamente a las normas institucionales; Conflictiva, cuando la relación conduce permanentemente a la confrontación; y Crítica cuando la práctica está encaminada a la transformación institucional. Además, en todos los casos *mi intervención* como acompañante será tomada en cuenta.

b) Investigación Estudiantil

En realidad, aunque la Ley General de educación se base en el principio de la autonomía institucional, es muy poco lo que las comunidades escolares se dedican a reflexionar sobre sí mismas para construir proyectos realmente propios. Es más, gran parte de las rigideces institucionales que producen malestar en la comunidad tienden a naturalizarse con el tiempo, especialmente entre lxs estudiantes quienes llegan a considerar que estas son inmutables, sobre todo producto de su acción. Pese a lo cual, evidentemente, el malestar persiste y continuamente provoca actitudes conflictivas entre lxs estudiantes y la institución.

Esa es la razón por la cual resulta prometedora cualquier actividad orientada a la reflexión organizada sobre la escuela y las relaciones institucionales que la componen. Tales ejercicios permiten desnaturalizar la cotidianidad y descubrir los mecanismos y los fundamentos de dichas relaciones, demostrando que del mismo material que se fabrica la escuela actual podría eventualmente construirse una escuela otra. No quiere decir esto sin embargo, que la simple reflexión conduzca al empoderamiento, aunque si en todo caso revele características interesantes sobre la forma como los estudiantes viven y padecen la escuela que habitan.

De otro lado, siendo la investigación estudiantil que se propone un ejercicio cuyo objetivo final consiste en intervenir el espacio público escolar, resulta interesante observar hasta qué punto las iniciativas estudiantiles en ese sentido entran en tensión, afectan o se acomodan a las relaciones institucionales predominantes. Por tal razón será necesario consultar inicialmente el Diario de Campo en búsqueda de la manera como los estudiantes desarrollaron sus investigaciones; pero especialmente el producto como tal de las investigaciones estudiantiles, descubriendo de ese modo hasta qué punto se propusieron y hasta dónde lograron efectivamente intervenir la realidad escolar.

### 3.4. Relaciones Didácticas

Si la didáctica no se ocupa exclusivamente del conjunto de procedimientos que utiliza el docente para enseñarles a sus aprendices, sino además de aquello que aprenden los estudiantes, cómo lo hacen, por qué y para qué lo aprenden, la reflexión en torno suyo excede por mucho la búsqueda de recetas. En ese sentido, se entiende didáctica como la forma en la que ocurre la interacción entre conocimiento, docentes y estudiantes, en el marco de un contexto institucional y territorial específico.

Para entenderlo mejor es útil apelar a la metáfora del triángulo. En uno de sus vértices se encuentra el maestro, en el otro el alumno o aprendiz y en el último el saber que se pretende enseñar-aprender. Todos los ángulos se relacionan de manera dinámica, la relación entre un punto y el otro está influida por el tercero a su vez que cada lado en sí mismo es diverso; sujetos y saberes se relacionan con las circunstancias históricas que los enmarcan, los propósitos ético-políticos que motivan la práctica pedagógica, el andamiaje institucional que los soporta y un largo etcétera de realidades que los explican.

Por supuesto, pese a la infinita gama de posibilidades que permiten las relaciones didácticas, existe un cierto tipo que predomina normalmente en la escuela y que bien podría considerarse como tradicional. En él, la docente es la portadora del saber valioso que a su turno intenta transmitir mediante clase magistral a la estudiante, quien se supone vacía de antemano. Los conocimientos que se enseñan, por su parte, suelen estar firmemente atados al entramado conceptual de cada disciplina y ajustarse fielmente a los

libros de texto que circulan en el mercado. Este hecho los ubica lejos de la cotidianidad de lxs estudiantes y poco práctico para resolver sus inquietudes personales y las exigencias que palpitan en el territorio.

Existe un enorme desfase entre lo que se aprende, la forma cómo se aprende y el contexto inmediato de la escuela. Pese a lo anterior, cada aula continúa siendo un laboratorio didáctico en el que todos los días se desarrollan múltiples experimentos. Por lo general, como se ha dicho, la novedad que conlleva la experimentación es perseguida y reemplazada por alguna rutina eficientista. Aunque, esporádicamente, ocurren también relaciones didácticas inéditas, momentos de aprendizaje mutuo y genuino.

#### a) Direcciones de Curso

Cuando se habla de enseñar, normalmente se piensa en la enseñanza de las disciplinas, aunque se acepte que una persona debe aprender mucho más que solo cuestiones académicas. La práctica de la democracia y la solidaridad, la forma de enamorarse, el hábito de la lectura, son aspectos incluso más importantes que cualquier contenido disciplinar, sin embargo, existen pocas estrategias diseñadas específicamente para aprenderlos.

De todas maneras, aunque el currículo se reduzca a las disciplinas, en la escuela se aprende esencialmente, cierta forma de ser: en la sociedad, el trabajo, la universidad, el barrio, la familia, en pareja. Y mientras este aprendizaje no se proponga un proceso alternativo, naturalmente terminará reproduciendo una y otra vez los valores que predominan en nuestra sociedad, es decir, el engaño, la mentira y la ignorancia.

El grupo, específicamente el grupo que acompaño como director de curso, es el lugar de la escuela en la que lxs estudiantes obtienen parte importante de lo necesario para definir su forma de ser colectivamente. Como todxs somos hijos de esta historia, es normal que tendamos a repetir relaciones sociales que criticamos en el discurso. Por eso es necesario realizar el relato sobre la manera en la que juntxs, estudiantes y yo hemos aprendido a ser un grupo, en qué puntos somos reflejo de la sociedad o hasta dónde hemos logrados hilvanar episodios basados en otros valores. Para hacerlo, será necesario apelar a la descripción de algunos momentos dicentes en cuanto contradictorios, basados en los registros del Diario de Campo y el Observador del Estudiante.

#### b) Investigación Estudiantil

Las relaciones didácticas en el aula poseen su propia inercia, de la cual es difícil escapar. Tratar de convertir la investigación en el motor del aprendizaje es un proyecto interesante que en el corto plazo implica muchos errores y pocos aciertos. Sin embargo, desde el punto de vista de la experiencia encierra un enorme valor en cuanto es capaz de anunciar las posibilidades de una transformación en las relaciones didácticas.

Esa es la razón que justifica describir el ejercicio de investigación estudiantil que acompañé con los Semilleros Estudiantiles de Investigación, desde el punto de vista del objetivo inicial y del desarrollo que fue teniendo el proyecto durante su implementación; así como de los productos que generaron los propios grupos. En realidad no se trata de un proceso lineal sino de un conjunto de decisiones y ejercicios que debí tomar y construir a sobre la marcha de la idea. Por ese motivo, es necesario avanzar entre los Planeadores de Clase a lo largo del tiempo, así como de los productos generados por los estudiantes en sus investigaciones.

### 3.5. Guía de Observación y Preguntas Guía

<b>Guía de Observación y Preguntas Guía</b>				
<b>Actividad</b>	<b>Eje</b>	<b>Qué</b>	<b>Dónde</b>	<b>Preguntas</b>
<b>Dirección de Curso</b>	<i>Relaciones Territoriales</i>	La forma cómo ciertas condiciones sociales, económicas y culturales afectan el desempeño académico de lxs estudiantes	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante Herramientas específicas de recolección de datos	- ¿Existe alguna relación entre la clase social, la historia escolar, las dinámicas familiares y el éxito académico de los estudiantes?
	<i>Relaciones de Género</i>	Los principales conflictos de género que vivió el grupo y la manera de abordarlos	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿Qué tipo de conflictos de género se presentan en el grupo y cómo son abordados?
	<i>Relaciones Institucionales</i>	Los principales tensiones que aparecen entre el comportamiento de los estudiantes y la regulación institucional	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿Cómo se relaciona el grupo con las normas, planes y sistemas institucionales?
	<i>Relaciones Didácticas</i>	Los valores que gobiernan la conformación del grupo a lo largo del tiempo, sus modificaciones y dificultades	Direcciones de Curso Semanales Diario de Campo Observador del Estudiante	- ¿De qué manera el grupo aprende a ser un grupo?
<b>Investigación Estudiantil</b>	<i>Relaciones Territoriales</i>	La manera cómo los Semilleros investigan su propio territorio y el punto hasta el cuál tal interpretación genera actitudes y prácticas concretas	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo interpretan los semilleros su territorio inicialmente y cómo esta visión cambia a lo largo de la investigación?
	<i>Relaciones de Género</i>	La manera como los Semilleros investigan cuestiones relacionadas al género y cómo tales	Planes de Área Programadores de Clase	- ¿Cómo interpretan los semilleros sus relaciones de género inicialmente y cómo

		interpretaciones afectan sus actitudes y prácticas concretas	Diario de Campo Productos de los Semilleros	esta visión cambia a lo largo de la investigación?
	<i>Relaciones Institucionales</i>	La forma cómo las acciones de los Semilleros afectan la lógica institucional	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo implementan sus acciones colectivas los Semilleros? - ¿Cómo reacciona la institución a la iniciativa de lxs estudiantes?
	<i>Relaciones Didácticas</i>	El desarrollo del ejercicio de investigación estudiantil	Planes de Área Programadores de Clase Diario de Campo Productos de los Semilleros	- ¿Cómo se desarrolla el ejercicio de investigación? - ¿Cómo investigan lxs estudiantes?

## 4. Observación Inicial

### 4.1. Contexto

#### a) Contexto Municipal: Cajicá

La bibliografía sobre Cajicá es precaria. Más aún la bibliografía temática en educación. De algunos documentos de política se sabe, sin embargo, que en municipio existen seis colegios oficiales (instituciones educativas departamentales)<sup>1</sup>, con 16 sedes y 8102 estudiantes matriculados para 2014, que oscilan desde 891 (IED Capellanía) hasta 1896 (IED San Gabriel) y estando la mediana por encima de los 1300 estudiantes. En el sector no oficial, por su parte, se cuentan más de 30 instituciones educativas y 5106 estudiantes distribuidos de manera muy diversa, siendo el de mayor cobertura el Liceo San Carlos de Cajicá (577 estudiantes) y el más pequeño el Gimnasio Campestre Los Cerezos con tan solo 5 estudiantes (Alcaldía Municipal de Cajicá, 2015).

En cuanto a calidad, la única medida que es posible rastrear corresponde a los resultados obtenidos por los colegios en las pruebas SABER. En cuanto a este aspecto, comparando el sector oficial y el privado, es posible decir que para los segundos casi en todos los casos los puntajes son mejores que para los primeros, existiendo trece puntos de diferencia en el puntaje entre unos y otros; siendo de 21 puntos la diferencia entre el mejor privado (Colegio Holístico Campestre) y el peor público (IED San Gabriel). Por su parte, el mejor público fue la IED Pompilio Martínez cuyo promedio dista tan solo 7 puntos del Colegio

<sup>1</sup> IED Capellanía, IED Pablo Herrera, IED Pompilio Martínez, IED Antonio Nariño, IED Rincón Santo, IED San Gabriel

Holístico Campestre; mientras el peor privado, el Instituto Pedagógico Social de Colombia, se encuentra a 16 puntos por debajo del Pompilio (ICFES, 2015).

<b>PROMEDIO DE RESULTADOS POR INSTITUCIÓN EN LAS PRUEBAS SABER 11 – DE MAYOR A MENOR<sup>2</sup></b>		
<b>INSTITUCIÓN</b>	<b>NATURALEZA</b>	<b>PROMEDIO</b>
LIC SAN CARLOS DE CAJICA	No oficial	74,6
COLEGIO HOLÍSTICO CAMPESTRE -SEDE PRINCIPAL	No oficial	72,3
GIMN LOS LAURELES	No oficial	72,1
GIM VIRTUAL SAN FRANCISCO	No oficial	69,7
COL EMILIO SOTOMAYOR LUQUE	No oficial	66,6
COL COLOMBO HISPANO	No oficial	66,5
INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL POMPILIO MARTINEZ	Oficial	65,9
COL NUEVO HORIZONTE	No oficial	64,0
INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RURAL SAN GABRIEL	Oficial	63,5
INST. EDUCATIVA DEPTAL RURAL PABLO HERRERA	Oficial	62,4
I. E. D. RURAL ANTONIO NARIÑO - SEDE PRINCIPAL	Oficial	62,3
INSTITUCION EDUCATIVA DPTAL RURAL RINCON SANTO	Oficial	62,0
INSTITUCION EDUCATIVA CAPELLANIA.	Oficial	61,0
COL SAN ISIDRO LABRADOR	No oficial	60,3
INSTITUTO DE EDUCACIÓN TÉCNICA NUEVO MILENIO	No oficial	56,2
INSTITUCION EDUCATIVA DEPARTAMENTAL RURAL SAN GABRIEL	Oficial	51,8
INSTITUTO PEDAGÓGICO SOCIAL DE COLOMBIA - SEDE PRINCIPAL	No oficial	49,2

En realidad, el cuadro anterior, revela muy poco acerca de la calidad de la educación y la clasificación que ofrece es desde todo punto de vista insuficiente. Sin embargo, si sugiere que existe un sesgo, aunque no sea posible determinar su proporción, que favorece la educación privada sobre la pública. Y este es un dato importante sobre todo si se tiene en cuenta que se trata de una población estudiantil de cerca de catorce mil personas frente a una población municipal que ronda los 56 mil (es decir, que representa el 25% del total). Y además, si se cuenta con que la educación privada de calidad que se oferta en el municipio no está dirigida a sus habitantes, sino a los hijos de familias pudientes que viven en Bogotá.

En cuanto a la educación oficial en el municipio, por su parte, esta es ofertada por seis instituciones distribuidas en 16 sedes. En tres de ellas (IED Antonio Nariño, IED Rincón Santo e IED Pablo Herrera) se ofrece tan solo el bachillerato académico, mientras en las otras cuatro existe al menos alguna de las siguientes modalidades técnicas: Gestión Ambiental en la IED Pompilio Martínez; Sistemas en la IED Capellanía; y Comercial e Industrial en la IED San Gabriel. En cuanto a su ubicación, solo dos de ellas quedan en el centro, la IED San Gabriel y la IED Pompilio Martínez; IED Capellanía se encuentra en el

<sup>2</sup> Elaboración propia con base en información oficial tomada del ICFES (ICFES, 2015)

barrio del mismo nombre, el más grande por fuera del perímetro urbano del municipio; IED Rincón Santo se ubica en la vereda Rincón Santo; IED Pablo Herrera en la vereda Chuntame; y la IED Antonio Nariño en la vereda Canelón.

Aunque no existe bibliografía al respecto, es posible afirmar a partir de la observación que existe una cierta clasificación no formal entre instituciones educativas oficiales. Las dos centrales, San Gabriel y Pompilio Martínez, que además cuentan con las instalaciones mejor dotadas (la segunda contigua al Polideportivo Municipal), además de obtener los mejores resultados históricos en las pruebas Saber, gozan de un mejor prestigio y son consideradas “de calidad”. Incluso, se llega a comprar su funcionamiento al de los colegios privados en cuanto, al menos en el imaginario popular, se permiten el “lujo” de elegir a quién reciben y a quién excluyen de acuerdo a sus objetivos institucionales.

Las otras cuatro instituciones se encuentran un escalón por debajo, entre ellas similar. Normalmente las familias que las eligen para sus hijos lo hacen o por su ubicación o bien por necesidad y se les exige (al menos es así en la IED Capellanía) recibir a los estudiantes que han sido excluidos de otros colegios públicos. Ese universo de excluidos constituyen una población flotante que salta de un colegio a otro (entre los cuatro restantes) siempre a riesgo de perder definitivamente el derecho a la escolaridad y terminar validando el bachillerato; y con profundas heridas causadas por la academia, con la autoestima por el piso y la indefensión aprendida.

#### b) Contexto Barrial: Capellanía

Capellanía es el barrio más grande de Cajicá por fuera del perímetro urbano hacia el norte. Pero antes, es necesario tal vez volver un poco sobre el municipio en su conjunto, buscando las características generales de su funcionamiento. Al respecto, el primer aspecto tiene que ver directamente con su cercanía a Bogotá y con el consecuente fenómeno de conurbación asociado. Para explicar la conurbación como concepto, Josué Orlando Rangel plantea: “En el ordenamiento Territorial que tenemos, cada unidad administrativa tiene su razón de ser y sus normas, cuando una de las entidades administrativas (Distrito Capital) crece exageradamente puede llegar a englobar a otras unidades administrativas, se llama conurbación” (Rangel, 2016)

Ese es justamente el caso de Cajicá. Frente al caótico crecimiento de Bogotá, a su alto costo de vida y al elevado precio de su suelo, los municipios aledaños se viene haciendo cada vez más atractivos como lugar de residencia. Y toda demanda crea su oferta. De un lado viviendas de lujo, construidas para familias adineradas que prefieren salir del caos capitalino aún a costa de alejarse un poco de sus lugares de trabajo. Y del otro, proyectos de vivienda de interés social capaces de acoger clases medias trabajadoras expulsadas de una ciudad sin espacio para vivir. El segundo es el caso de Capellanía, un barrio que nació

a fuerza de proyectos de vivienda de interés social y que hoy alberga a cerca del 30% de toda la población del municipio; entre quienes trabajan en Bogotá y se desplazan todos los días y quienes se emplean en alguna de las industrias de la sabana.

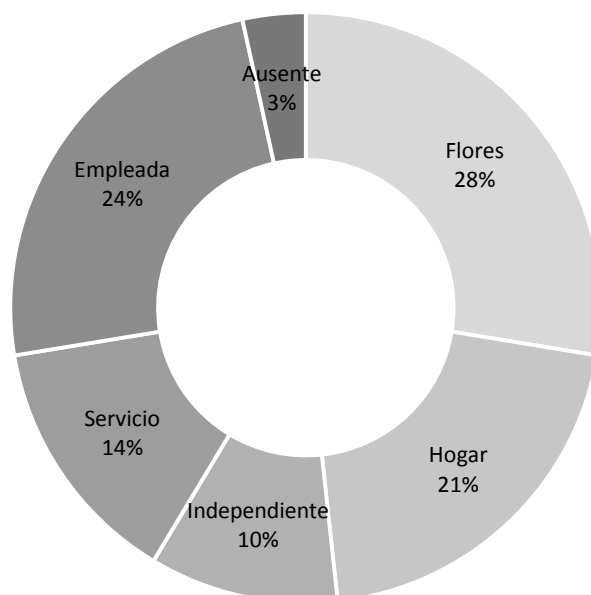
Sobre el tipo de empleos en los que los habitantes del barrio invierten su fuerza de trabajo en Bogotá, no hay ningún dato; solamente la sospecha sobre su variedad. Mientras en cuanto al trabajo que es posible conseguir en la sabana si existen algunos indicios. Se sabe, por ejemplo, que su principal actividad agroindustrial es la floricultura (que emplea cerca de 2000 operarias extendiéndose sobre más de 270 hectáreas); también que existe un sector industrial pujante que emplea un buen número de obreros y en el que se destacan importantes empresas como La Alquería, Cementos Argos y Brinsa; y finalmente, según la composición del PIB, es posible afirmar que tanto la manufactura como la prestación de servicios (incluyendo el transporte, la construcción, la seguridad y el comercio) proveen de empleo a las personas del barrio (Alcaldía Municipal, 2012).

Además de lo anterior, el segundo conjunto de indicios proviene de la observación de las familias de uno de los grupos (601) de la IED Capellanía. Luego de haber realizado una encuesta a 36 familias de un mismo salón se obtuvieron los siguientes resultados<sup>3</sup>.



<sup>3</sup> Datos obtenidos a partir de un ejercicio de encuesta realizado con las familias del curso 601, IED Capellanía, 2016

## ¿En qué trabajan las madres de familia?



De los gráficos anteriores, así como de todos los indicios mencionados más arriba, es posible arriesgar algunas hipótesis preliminares. La primera es que los niños, niñas y jóvenes que asisten a la IED Capellanía provienen en su mayoría de familias trabajadoras. Y trabajadoras no de cualquier forma, sino víctimas de la precariedad laboral. Sobre este punto, además de la observación directa que de alguna manera permite sospechar el nivel socio-económico de los estudiantes, diversos informes (especialmente para el caso de la floricultura) confirman cómo de hecho las trabajadoras promedio deben vivir con poco dinero, poco tiempo libre y en grado altísimo de inestabilidad laboral (González, 2014).

Ahora bien, si las madres se emplean en su mayoría en los cultivos de flores o el servicio doméstico, es frecuente que los padres lo hagan en la construcción o el transporte. Ambos son sectores económicos marcados por la inestabilidad, poseedores de cierta “cultura del oficio” que impacta con fuerza la dinámica y composición de las familias. En el barrio son frecuentes las cantinas y el paradero de buses, como lugares de encuentro para machos. Por otro lado, aunque solo esporádicamente se escuchan historias de inseguridad, es posible sentir entre los vecinos una actitud abiertamente hostil frente la vagancia cuya

máxima expresión reconocen en los jóvenes consumidores que ocupan en las noches los lugares oscuros del barrio<sup>4</sup>.

c) Contexto Escolar: la IED Capellanía

Todas las características mencionadas en el apartado anterior impactan las dinámicas escolares en un grado desconocido y en realidad muy poco estudiado. Pese a ello, el Colegio mismo, a su interior, es un universo de relaciones que admite profundas reflexiones acerca de sí mismo. La escuela tiene vida propia y funciona cotidianamente.

La primera sede que se encuentra tres cuadras después de entrar al barrio por la vía principal, se conoce como “antigua”. Hasta finales de 2015 todavía funcionaban allí cinco cursos de bachillerato más ocho de primaria. Se trata de la primera sede que tuvo el Colegio, típica escuela de barrio. Al traspasar la puerta principal ya se encuentra uno en el patio, que es a la vez cancha de microfútbol y baloncesto y en el que corretean cerca de doscientos niños cada descanso. Desde la entrada se alcanza a ver un parque infantil bastante deteriorado al fondo, al costado derecho se ubican dos salones de primaria, la sala de profesores, una bodega de materiales y contiguo a los columpios y el rodadero, el restaurante escolar. Subiendo las escaleras, demasiado angostas para la magnitud del tráfico que soportan, se accede al segundo y tercer piso de la sede: seis salones y un balcón general en cada nivel con vista al patio central.

La otra sede, en la que desde este año funciona todo el bachillerato en la misma jornada se denomina Miguel Poveda o campestre. Se trata de un terreno aproximadamente de dos hectáreas construido sobre relleno en un lugar que antes había sido el basurero municipal, lo cual, no la afea para nada. En realidad es un colegio agradable y relativamente cómodo, aunque los espacios construidos queden realmente pequeños. Se trata de dos bloques de dos pisos y seis salones cada uno; una sala de profesores diminuta; un salón de informática (que funciona como salón de clases) y una oficina administrativa contigua a él. No se cuenta con un espacio específico para biblioteca, auditorio, restaurante, coliseo ni laboratorios.

Todos los salones son amplios con capacidad para cuarenta estudiantes distribuidos en filas de aproximadamente seis puestos cada una. En el bloque A se encuentran ocho salones entre los grados octavo y once; cada salón cuenta con una pantalla en la que es posible reproducir contenidos multimedia y un tablero en acrílico de buen tamaño. Mientras tanto, en el bloque B, por su parte se encuentran tres grado sexto y dos séptimos, son prácticamente iguales salvo porque la mayoría carecen de herramientas tecnológicas y cuentan solamente con el tablero. En todos los casos, cada salón es

---

<sup>4</sup> Observaciones hechas a partir de la experiencia, en el diálogo con vecinos, informal y en espacios convocados por la Alcaldía.

ocupado por un solo grupo durante todo el año, siendo los docentes los que se desplazan entre uno y otro; en el bloque A, dos salones además albergan uno la biblioteca (desordenada e inutilizada) y el otro la sala de informática.

Por su parte, los espacios abiertos son amplios, adornados por jardines permanentemente arreglados. Están compuestos por una cancha de basquetbol con suelo sintético (deteriorado), una cancha de microfútbol en suelo de cemento y una cancha de futbol con suelo de pasto (deteriorada). Además existen espacios de pasto entre cancha y cancha y un anillo vial alrededor de la cancha de microfútbol que bien puede servir como pista atlética. Al lado de la tienda escolar, por último, hay un espacio con sillas y mesas, donde es posible tomar el refrigerio a media mañana.

Además de estas dos sedes, que albergan a las tres cuartas partes de todos los estudiantes del colegio, deben sumarse el jardín infantil, otra sede de primaria en un lugar alejado del barrio (Quebrada del Campo) y otra de primaria en la Cumbre, un cerro escasamente poblado, límite occidental del barrio y noroccidental del municipio.

Hasta aquí se ha descrito el espacio físico donde ocurre la escuela. A continuación, se presentarán algunas de las características de su funcionamiento, es decir, de la escuela como acontecimiento cotidiano. Para avanzar en orden, estas se distribuirán en cuatro subtítulos: *relaciones institucionales*, referente a las reglas y al funcionamiento formal del Colegio en el marco de una lógica institucional; *relaciones de género*, donde se expondrán algunas de las relaciones basadas en el género identificables a simple vista, intentando enfatizar los lugares de violencia; *relaciones territoriales*, para señalar la forma cómo la sombra de la economía política también explica las relaciones escolares; y finalmente *relaciones epistemológicas*, referidas a las distintas relaciones que existen entre cada actor y el (la producción de) conocimiento.

#### a. Relaciones Institucionales

El colegio cuenta en bachillerato con 23 docentes, cada uno con un énfasis disciplinar distinto. La mayoría son mujeres y licenciadas con especialización o maestría en educación, solo ciencias sociales, educación física y mantenimiento de computadores cuentan con profesores hombres. Tres docentes pertenecen a otras profesiones distintas a las licenciaturas, una ingeniera, un ingeniero y un politólogo. Más o menos la mitad de los docentes viven en Cajicá y la otra en distintos puntos de Bogotá (hasta Kennedy); la mayoría tienen mucha experiencia en el oficio. La jornada de trabajo, por parte de los docentes, se cumple a rajatabla: seis horas diarias de permanencia y 22 de clase a la semana.

Los estudiantes, por su parte, casi todos viven en el barrio y la proporción entre hombres y mujeres es equivalente. Se distribuyen en grupos entre 30 y 40 estudiantes por salón, cada uno de los cuales cuenta con un director o directora de curso encargado de llevar un registro y control cotidiano, tanto disciplinar como académico.

En cuanto a la distribución del tiempo, la jornada regular empieza a las 6 y 30 de la mañana y termina a la 1 de la tarde, distribuyéndose en seis unidades de una hora cada una y un intermedio de media hora a las 9 y 30. La mayoría de las clases se dictan en bloques de dos horas, siendo las de mayor intensidad horaria en la semana, matemáticas, inglés, español y ciencias sociales, en ese orden. Además también hay clases de religión, ética, artes, educación física, tecnología, emprendimiento, todas con una intensidad horaria mucho menor a las nombradas primero. De este modo funciona el horario hasta décimo, cuando los estudiantes deben tomar obligatoriamente dos horas de clases extra dos días de la semana y otras tantas de prácticas con el SENA quien al final del bachillerato gradúa a los estudiantes como técnicos en sistemas; además, los estudiantes de once asisten a un pre-ICFES los sábados en la mañana.

Por otra parte, la sede de bachillerato cuenta con un solo coordinador con múltiples funciones. De un lado, llevar el registro y control de las actividades académicas que deben planear y desarrollar los docentes incluyendo la elaboración de informes y reporte de calificaciones; organizar el horario de clases para estudiantes y docentes; resolver cómo penúltima instancia (la última es el rector) los conflictos cotidianos que aparezcan entre estudiantes, docentes y familias; y diseñar y dictar las orientaciones académicas y de convivencia generales y de obligatorio cumplimiento a corto y mediano plazo.

En cuanto a la convivencia, siguiendo el argumento anterior, la orientación general es hacia el cuidado de la disciplina. Se aprecian mucho las filas y el silencio, aunque también se valoran los intentos por realizar actividades al aire libre, siempre y cuando el docente mantenga el control de sus estudiantes todo el tiempo. En el caso de los estudiantes hombres, está prohibido el uso de aretes y cortes de cabello no convencionales (incluyendo el pelo largo), para las mujeres, el esmalte, los tintes de cabello y las faldas demasiado cortas. Tal vez, en parte por esta visión, ciertamente muy conservadora de la convivencia, sea que en el colegio los problemas de convivencia sean menores.

Por su parte, la visión de los estudiantes acerca del mismo asunto revela otra faceta de gran importancia. Para ellos, muchas de las reglas formales y en especial las que buscan controlar la apariencia personal, limitan injustamente su libertad de expresión. Pese a lo cual, sin embargo, hasta ahora han sido incapaces de articular una demanda al respecto orientada políticamente. Y ha sido así porque en realidad las reglas no se observan de manera tan estricta (no por parte de todos los docentes) y se ha llegado a un equilibrio

dinámico que permite y prohíbe según las circunstancias y los actores involucrados. En todo caso, existe un procedimiento (debido proceso) para sancionar las faltas disciplinarias, orientado a legalizar la exclusión de los estudiantes que afectan reiteradamente la disciplina escolar.

En cuanto a la academia y también como orientación institucional, se valora la planeación detallada por parte del docente, clase a clase y para todo el año de cada asignatura. La principal orientación y el objetivo mayor es obtener puntajes competitivos en las pruebas SABER, que le permitan al colegio renquearse mejor y en consecuencia acceder a los estímulos positivos que ofrece el Estado para las instituciones que logren hacerlo. Existe poca o nula articulación entre las propuesta de los docentes y se carece de cualquier espacio regular de reflexión pedagógica; por lo tanto, es difícil afirmar si existen o no prácticas docentes alternativas o innovadoras (o elementos de ellas); tampoco existen espacios para socializar resultados y compartir evaluaciones.

*b. Relaciones de Género*

Como se mencionó más arriba, el cuerpo docente es principalmente femenino pese a lo cual son poco frecuentes las relaciones de solidaridad entre compañeras. Antes al contrario, con relativa frecuencia aparecen enconados conflictos, que derivan en un ambiente laboral hostil y poco dado al esfuerzo colectivo. De otro lado, las docentes ocupan los mismos o más altos grados de responsabilidad que los hombres en el colegio, en la mayoría de los casos lideran la crítica pedagógica y la organización sindical. Esto no quiere decir, sin embargo, que la violencia de género haya sido superada o se encuentre ausente. Entre l@s docentes es frecuente exigir a las estudiantes ser mujeres de la forma correcta: delicadas, vanidosas, reservadas y serviciales; así como el asignarle la responsabilidad por los embarazos adolescentes a la decadencia de la juventud y no a estructuras de poder patriarcal. Del aborto no se habla salvo como sea para criticarlo despiadadamente. No existe una política de educación sexual o de género en el colegio.

Por su parte, como también se dijo, existen tantas estudiantes mujeres como hombres, aunque en algunos grupos predomine uno u otro género. En cuanto otras identidades de género no se presentan o al menos no abiertamente. Las relaciones de noviazgo entre estudiantes son frecuentes del mismo modo que las relaciones afectivas extraescolares. Al respecto, a simple vista puede observarse que tales noviazgos aprecian mucho el aislamiento y la exclusividad, sabiéndose de casos en los que estos rasgos se tornan invasivos o controladores. Por su parte, todos los años ocurren en el colegio embarazos adolescentes sin que exista una política de prevención o solución al respecto; normalmente las estudiantes embarazadas terminan siendo desescolarizadas, salvo contadas excepciones; mientras que el aborto es normalmente considerado un mal mayor a la maternidad obligatoria y por lo tanto descartado de antemano.

En cuanto a los roles de género, las estudiantes con frecuencia trans-pasan el margen de los estereotipos, se las ve practicando deportes, ejerciendo roles de liderazgo, incluso enfrentándose físicamente a los estudiantes hombres. Mientras tanto, aunque por parte de los estudiantes no existen actitudes abiertamente machistas y en el discurso se muestran respetuosos frente a la mujer, persisten aún actitudes, gestos y comentarios que les endosan gratuitamente la obligación de cuidar y servir o las declara injustamente incapaces de realizar ciertas actividades con la misma destreza de un hombre. Las estudiantes, al respecto, en muchos casos también justifican o reproducen comportamientos machistas, aunque en general se muestran muy receptivas y elocuentes frente a la crítica al patriarcado y las alternativas feministas.

*c. Relaciones Territoriales*

La mayoría de los estudiantes viven en el barrio en condiciones de clase media-baja. Familias trabajadoras cuyo salario depende de la cantidad de fuerza laboral que empeñen, es decir, de la extensión de sus jornadas laborales. Pese a lo cual, sin embargo, los salarios no permiten acumular capital y en la condición actual de los derechos laborales difícilmente conlleven una pensión oficial en el mediano plazo. Muchos estudiantes trabajan de manera informal, como ayudantes de bus, obreros de construcción, meseros, recepcionistas; en la mayoría de los casos para solventar sus gastos personales y en algunos para ayudar al sostenimiento de la familia. La mayoría de los padres de familia poseen pocos estudios y viven literalmente del sudor de sus frentes.

En ese marco, se espera de la educación que sirva como escalón de ascenso social para los estudiantes y sus familias. Y en ese sentido, que garanticen su continuidad en el sistema educativo luego de culminar el bachillerato. Pero la verdad es que se cuentan con los dedos de una mano las familias dispuestas o capaces de endeudarse por una carrera profesional (casi siempre en la Universidad Militar o la Manuela Beltrán) y aún más extraño es que algún estudiante logre superar los filtros de acceso a la educación superior pública. Todas las esperanzas se reducen a obtener las becas oficiales (prestamos condonables) del programa Ser Pilo Paga, aunque a ellas acceden solo dos o tres cada año.

En el fondo, el proyecto de vida de los estudiantes consiste en obtener cuanto antes un trabajo bien remunerado y la universidad en ese sentido es vista como una buena forma para conseguirlo, pero también la carrera militar o de policía, o un puesto como transportadores en el caso de los hombres, son buenas alternativas en ese sentido. De ese modo, otro tipo de ambiciones, la creación artística, recorrer el mundo, transformar la sociedad, no entran entre las expectativas corrientes. En algunos casos, incluso y dicho por las propias estudiantes, conseguir un buen marido a costa de un embarazo temprano, también es una posibilidad al menos aceptable para muchas.

De otro lado está claro que los docentes pertenecen a una clase social diferente a la de los estudiantes. Si bien las condiciones laborales de la mayoría son también precarias, lo son mucho menos que las de la familia promedio en el barrio. Tal vez esta sea una de las razones que expliquen el desfase entre lo que se enseña, lo que se aprende efectivamente y lo necesario, puesto que la práctica docente parte de un desconocimiento casi completo de las condiciones sociales en las cuales viven los estudiantes y desde donde se aproximan al aprendizaje.

*d. Relaciones didácticas*

En este punto, en cuanto a la forma como cada actor se relaciona con la producción de conocimientos, pueden observarse claras diferencias entre estudiantes y docentes. Los segundos se han encerrado herméticamente en sus disciplinas y las imparten casi sin modificaciones de tiempo o contexto. El conocimiento se considera un valor que se justifica a sí mismo y en ese sentido se exige de los estudiantes que aprueben los exámenes sin ningún tipo de consideración sobre su pertinencia. Se escucha de ese modo una queja y un lamento permanente acerca de la irresponsabilidad entre el alumnado cuando no se declara llanamente su incapacidad para adquirir los contenidos. Del mismo modo, es frecuente que se asocie el valor de la exigencia con una actitud intransigente que exige buenas notas por encima de todas las cosas, valorándose mucho la copia textual de contenidos en los cuadernos.

Los estudiantes por su parte son presa constante del tedio y el aburrimiento. En la mayoría de los casos le hacen frente a las exigencias no tanto estudiando con denuedo para aprobar los exámenes sino utilizando todo tipo de astucias, copias y artimañas para “cuadrar las notas”. Al final, el saldo es un equilibrio dinámico aunque inestable en el que los estudiantes han aprendido a aprobar las asignaturas con un mínimo de esfuerzo y en el que los docentes toleran el bajo nivel de los productos construidos siempre y cuando esto no afecte su figura de autoridad. También, para hacer justicia, no faltan intentos docentes honestos de transmitir conocimientos por todos los medios (muchas veces innovando incluso) a lxs estudiantes y a veces pareciera, sencillamente, que son ellxs quienes se conforman con muy poco de sí mismos.

<b>Cuadro síntesis de la relación entre categorías y problemas centrales que las explican</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Problema</b>
<i>Género</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe una política institucional de educación sexual y reproductiva, mucho menos una perspectiva de género</li> <li>• Se presentan embarazos adolescentes con frecuencia</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pese a que la mayoría de las docentes son mujeres, no se aprecian con frecuencia actitudes de solidaridad entre ellas, más bien todo lo contrario</li> <li>• Existe una actitud machista casi inconsciente entre estudiantes hombres y mujeres, y docentes.</li> <li>• Se niega o invisibiliza el debate sobre el aborto.</li> <li>• Muchas de las familias de los estudiantes se soportan en madres solteras; el referente masculino suele ser negativo</li> </ul>
<i>Institucional</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La organización institucional determina en gran medida lo que puede y lo que debe realizarse en el colegio</li> <li>• Se imparten orientaciones académicas y de convivencia</li> <li>• Académicamente se aprecia la planeación estricta del trabajo, dejando muy poco margen para la contingencia</li> <li>• En cuanto a la conveniencia se valoran como virtudes mayores el silencio y la disciplina autoritaria</li> <li>• Los estudiantes de grados superiores tienen gran parte de su tiempo ocupado por actividades académicas tradicionales</li> </ul>
<i>Territoriales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las familias de los estudiantes se sostienen en su mayoría con bajos salarios y trabajos precarios</li> <li>• El colegio no cumple cabalmente su cometido de garantizar el ascenso socio-económico de sus estudiantes, al no garantizar el acceso a la educación superior</li> <li>• L@s profesor@s pertenecen a un estrato socio-económico superior al de los estudiantes</li> <li>• Existe un desfase entre lo que se enseña y lo que se necesita</li> </ul>
<i>Didácticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes consideran su saber disciplinar como un valor que se justifica en sí mismo, no lo critican ni adaptan</li> <li>• Se privilegia el trabajo individual y en silencio</li> <li>• Los estudiantes son víctimas del tedio y el aburrimiento, en mucho no entienden el valor de lo que aprenden</li> <li>• El objetivo académico es aprobar las asignaturas</li> <li>• Existe un equilibrio inestable en el que todos los actores se conforman con el mínimo esfuerzo sin que esto amenace el statu quo</li> </ul>

#### 4.2. Aproximaciones a mi propia experiencia

En este punto, pido se me permita cambiar el lugar de enunciación, la persona de la escritura. Desde ahora será mi propia observación personal el sustrato de las reflexiones y por lo tanto abandonaré de momento la tercera persona del singular para expresarme.

Avanzaré a través de las mismas cuatro categorías utilizadas en el apartado anterior con el fin de aportarle claridad y enfoque a la exposición.

#### Relaciones Institucionales

Quien me recibió en Capellanía fue el rector. Muy rápido percibí que el Colegio funcionaba entre el caos y los resultados, muestra de ello fue que debiera esperar más de un mes para comenzar formalmente mis labores. Durante ese lapso, sin embargo, debí estar seis horas diarias en el Colegio, generalmente desocupado o cubriendo licencias y permisos o en la cancha de micro jugando fútbol con los estudiantes. Cuando por fin me asignaron carga académica, a pesar de que había sido nombrado para Ciencias Sociales, mi principal tarea consistía en orientar Educación Religiosa para todos los cursos de bachillerato, una hora a la semana. Y aunque no recibí orientación sobre los objetivos institucionales perseguidos con la asignatura ni nada parecido a una malla curricular, muy pronto me pidieron planeaciones, notas, descriptores, guías, etc.

Acá funciona una mezcla entre el aprendizaje significativo, la educación por competencias y la enseñanza en el afecto, me dijeron al tiempo que descubriría como en realidad cada docente creaba y aplicaba su propio remix pedagógico. Es cierto, sin embargo que todos debíamos tocar nuestra propia partitura en el marco de ciertas exigencias institucionales, pero siempre con un margen de autonomía y aislamiento considerable. De todas formas, tales exigencias en todo caso eran incluso benéficas, puesto que me iniciaba no solo en la materia que debía cubrir sino en la docencia misma.

Así fue que intuitivamente distribuí los grupos por ciclos y para cada ciclo construí una propuesta de trabajo. En realidad me gobernaba la improvisación, intenté teatro del oprimido, lectura colectiva en voz alta, exposiciones magistrales en el salón, al aire libre, ejercicios de retórica, debates, diálogos y cuanta cosa se me ocurrió. Al final, evidentemente, el saldo fue ciertamente ambiguo. De un lado construí una relación de cercanía y confianza con los estudiantes además de una comprensión inicial; del otro, las reflexiones a las que llegamos fueron incipientes y el producto de los ejercicios muy pobremente elaborado.

De otro lado, debí invertir una parte considerable de mi tiempo en arreglar las calificaciones que había dejado el docente al que estaba reemplazando, un puro trámite administrativo con el que sin embargo debía cumplir cabalmente. Ambas tareas, el esfuerzo en el aula y el esfuerzo frente a las planillas de notas me produjeron dolores de garganta permanentes que luego atribuí a un muy mal manejo de la energía, en especial de la cantidad de voz de la que dispongo en la semana.

De otro lado, en muchos sentidos me encontré solo. No existen en Capellanía espacios de reflexión sobre la práctica pedagógica y los pocos momentos en que esta ocurre termina

uno asumiéndolos como trámites administrativos con los que hay que lidiar pero a los cuales no vale la pena comprometerles nada. Lo que si se transmite rápidamente a los recién llegados, sin embargo, es la lógica institucional, las orientaciones en cuanto a la disciplina y la academia que deben ser observadas por docentes y estudiantes. En su mayoría son cuestiones de trámite que dada su ambigüedad permiten y exigen la propuesta autónoma del docente. En ese aprendizaje terminó el año, que había comenzado principiando Julio.

Al comenzar este año, las dinámicas institucionales evidentemente no habían cambiado en nada, salvo en el hecho de que fui incluido desde el principio en la planeación. De nuevo me asignaron Educación Religiosa, además Ciencia Política y Economía con décimo y once. Mi propuesta inicial fue orientar la Educación Religiosa hasta noveno hacia la elaboración de productos; mientras en décimo y once consistió en integrar las tres asignaturas que me correspondían en un solo proyecto de investigación estudiantil, optimizando las pocas horas de trabajo semanales con los estudiantes y el espectro de interpretaciones sobre cada tema tratado.

Por otra parte, además de las asignaturas, también me fue asignada la dirección de curso de un grado sexto. Al respecto, desde el principio asumí el reto en dos sentidos. De un lado en cuanto la responsabilidad de construir un grupo solidario y bien organizado; del otro, como la posibilidad de observar y registrar el desarrollo, el desempeño y las transformación del grupo a lo largo del tiempo.

Ahora bien, pese a que, como se mencionó antes, la tendencia en el colegio es a privilegiar el saber disciplinar y a evaluar el conocimiento a partir de preguntas de única respuesta, en mi propuesta los contenidos son flexibles y se van elaborando sobre la marcha de la investigación que desarrollo con los estudiantes; y los procesos se evalúan a partir de la elaboración de diversos tipos de textos donde cada pregunta tiene infinidad de respuestas válidas, aunque en cualquier caso todas deberían ser construidas y presentadas rigurosamente.

Por último, producto del diálogo permanente con los estudiantes y en gran parte por su propia iniciativa, a *motu proprio* asumí la coordinación de la emisora estudiantil, que funciona durante todos los descansos (media hora) de la semana, emitiendo a partir de una cabina de sonido y varios parlantes ubicados en el Bloque A.

<p style="text-align: center;"><b>CUADRO SÍNTESIS DE ACTIVIDADES QUE COMPONEN MI PRÁCTICA DOCENTE</b> <b>2016</b></p>
---

<b>Responsabilidad Institucional</b>	<b>Grupos</b>	<b>Proyecto</b>	<b>Intensidad horaria semana</b>	<b>Objetivo General</b>
<i>Ciencia Política y Economía</i>	10 y 11	Investigación – Acción	<b>2 h</b>	Desarrollar un proceso de investigación-acción
<i>Religión A</i>	10 y 11	Taller de Lectura – Crítica a la escuela	<b>2 h</b>	Analizar críticamente las dinámicas escolares de Capellanía
<i>Religión B</i>	8 y 9	Taller de Lectura – Radio	<b>2 h</b>	Producir piezas radiales a partir del análisis de textos complejos y temas de interés estudiantil
<i>Religión C</i>	6 y 7	Taller de Lectura – Cuentos	<b>2 h</b>	Fortalecer la capacidad de lectura y escritura de los estudiantes
<i>Emisora</i>	Grupo de trabajo	Rumb-music	<b>2.5 h</b>	Consolidar una propuesta radial estudiantil para los descansos en el Colegio
<i>Dirección de Curso</i>	601	Seguimiento y acompañamiento	<b>3 h</b>	Acompañar y documentar el desarrollo del grupo 601 durante este año

### Relaciones Didácticas

Como se mencionó más arriba son dos las características de la forma cómo se relacionan los actores escolares normalmente con la producción de conocimiento. De un lado, se parte de conocimientos disciplinares previamente elaborados cuya importancia deriva de su estatus científico; del otro, existe un enorme desfase entre lo que se enseña, lo que se aprende y lo necesario. Teniendo en cuenta ese marco es que propongo como plan de trabajo con los estudiantes de décimo y once un ejercicio de investigación que se desarrolla en tres partes.

En primer lugar se hace una revisión bibliográfica, progresivamente más larga y compleja, acompañada permanentemente con actividades para la interpretación de textos. En seguida se realizan una recolección de datos de fuentes primarias, a través de distintas herramientas de investigación, variaciones de entrevistas y encuestas. Para terminar con el diseño y montaje de una acción colectiva por grupo de trabajo, en la que se intervenga el espacio escolar, como lugar de lo público. En este aspecto, tal y cómo puede verse, así como en todas las demás propuesta de trabajo que lidero en el colegio, se privilegia el

trabajo en equipo enfocado a la producción de piezas culturales o comunicativas de intervención social.

Metodológicamente l@s estudiantes conforman grupos entre dos y seis personas y escogen uno entre tres temas: feminismos, crisis ambiental o contracultura juvenil; cada uno de los cuales se aborda permanentemente a partir de tres perspectivas: la teológica, la económica y la política.

#### Relaciones de Género

Uno de los temas centrales en torno al cual gira la bibliografía que se trabaja en mis cursos es la reflexión de género, generalmente desde un enfoque feminista. Si con los sextos y séptimos trabajo la lectura de cuentos, me cuido siempre de incluir autoras y cuentos donde se resalte el papel de la mujer o en su defecto al violencia de género; mientras que, con octavos y novenos, donde las reflexiones ya son más profundas y se dirigen a la producción de piezas radiales, hemos trabajado textos acerca de violencia en el noviazgo, aborto y salud sexual y productiva; mientras que para el caso de la investigación-acción, enfocado al montaje de acciones colectivas, algunos de los grupos de trabajo han escogido como tema de investigación el feminismo.

#### Relaciones entre Clases Sociales

Son muy pocas las reflexiones sistemáticas que se le proponen a los estudiantes sobre sus propias condiciones de vida y acerca de las estructuras y relaciones sociales que las determinan. El barrio, el trabajo de las familias, el capitalismo, la educación para el trabajo precario, son temas que no se tocan o que se abordan sin ninguna rigurosidad, exclusivamente desde la opinión personal. Partiendo de allí, algunos de los grupos de trabajo del proyecto de investigación-acción se concentran en la crisis ambiental, desde un enfoque que incluye discusiones sobre modelo y derecho a la ciudad, mientras otros abordan la cultura y contracultura como lugares de represión y resistencia social.

<b>Síntesis de apuestas desde mi práctica docente</b>	
<b>Aspecto</b>	<b>Respuesta desde mi práctica docente</b>
<i>Relaciones Institucionales</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexión con los estudiantes acerca de la realidad escolar</li><li>• Acciones colectivas orientadas a intervenir la escuela como espacio público</li><li>• Registro y análisis de datos de un grupo</li></ul>
<i>Relaciones epistemológicas</i>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabajo en Equipos</li><li>• Trabajo orientado al diseño y montaje de acciones colectivas</li><li>• Relación entre asignaturas</li><li>• Privilegio del trabajo autónomo</li></ul>

<i>Relaciones de género</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión en torno a la violencia de género y las apuestas feministas</li> <li>• Intervención en las relaciones de género predominantes en el Colegio</li> </ul>
<i>Relaciones entre clases sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexión en torno a la posición de clase, las estructuras sociales y las alternativas de resistencia</li> </ul>

## 5. Observaciones Obtenidas

### 5.1. Transformación General

La experiencia se va construyendo con el tiempo. A medida que pasan los días, las relaciones, que en un principio fueran apenas tentativas y superficiales, se consolidan y empiezan a cobrar sentido. La experiencia educativa en realidad está compuesta de experiencias acumuladas en el tiempo. Solo allí es posible que aparezcan los rituales y las rutinas que permitan identificar el tipo de relaciones que se construyen y sus características. Es el tiempo el que puede marcar cómo se desenvuelven las relaciones sociales.

Pero es muy posible, también por la naturaleza de la experiencia, que el paso del tiempo tienda a consolidar la repetición de cierto tipo de relaciones. La experiencia tiende a conducir la práctica hacia el terreno de la eficiencia, sin preguntarse por los principios o las actitudes que se reproducen siendo eficiente. Si nunca hay un alto para reflexionar de manera crítica sobre la propia experiencia, es muy probable que esta se convierta en el calco de lo que existe, con sus virtudes y sus miserias.

Por eso, la observación obtenida se diferencia de la inicial esencialmente en dos aspectos. En primer lugar en cuanto el paso del tiempo ha hecho emerger el verdadero talante de la realidad: las relaciones que existen y se repiten cotidianamente; **venciendo de ese modo la ingenuidad propia de la observación inicial, pero demostrando también el alcance real de las acciones cotidianas.** Y en segundo lugar, en cuanto la observación obtenida posee el valor que le otorga el método, es decir, la descripción de una mirada construida sistemáticamente. Este es justamente la riqueza de la sistematización, pues le otorga a la experiencia una estructura que permite comprenderla, criticarla y transformarla radicalmente.

De nuevo, es necesario retomar la primera persona del singular, y avanzar por mi experiencia desde un punto de vista concreto. Desde que escribí la observación inicial, hace ya algo menos de un año, las cosas han cambiado mucho. Bueno, realmente no

tanto. Solo que ahora la forma de mis reflexiones se ha tornado de otro tipo. Más ajustada a la realidad, es decir, más consciente de los límites estructurales que se le imponen desde adentro y desde afuera a la práctica docente; más pesimista, en la medida en la ha sido ya testigo del rostro más terrible de la pobreza y ha verificado sus propias profundas carencias; pero también dueña de un estilo de utopía más decidido, en cuanto se basa en el testimonio de lo posible.

Mi relación con los estudiantes se ha modificado y en parte he podido verificar la premisa con la cual fui recibido: “los estudiantes le miden el aceite a los profesores nuevos”. De un lado, esto reconoce que los grupos tienen vida propia y se relacionan con los individuos nuevos que se acercan a ellos según ciertos valores y actitudes específicas. Tal vez por el talante autoritario que predomina en la escuela, los estudiantes calculan hasta dónde pueden llegar con cada docente, qué reglas se les permite transgredir, cuáles son inamovibles y en cuáles es posible algún margen de maniobra. Del mismo modo el docente, en cuanto ocupa una posición de autoridad, determina el tipo de conductas permitidas, prohibidas y posibles en su presencia.

Cuando llegué, un poco por inocencia, asumí una posición muy cercana a los estudiantes y permisiva en muchos sentidos. Mi práctica estuvo marcada por cosas como, por ejemplo y aunque parezca simple, muchos permisos para ir al baño, la posibilidad de entregar trabajos por fuera de las fechas establecidas, voluntad de negociar el hecho de realizar la clase en el salón o en el prado, la forma de disponer el salón de clases por grupos, la resistencia a utilizar métodos de control tradicionales. Que hubiese sido así permitió construir un grado importante de proximidad con los estudiantes y momentos muy importantes de comunión y diálogo, de invaluable riqueza. Pero también, produjo un ambiente propenso al caos y al desorden, y en ese sentido a la aparición de roces y actitudes desesperadas de parte mía.

Es aquí donde comienzo a sentir una nueva relación, que en un principio había subestimado. La influencia del juicio de los demás docentes sobre mi propia práctica es importante, especialmente la que pueden ejercer los docentes administrativos. En varios momentos he sido cuestionado y aunque haya sabido plantarme con argumentos frente a las críticas, es innegable que afectaron y afectan mis actitudes a muchos niveles. Así puede verse en el Diario de Campo, donde varias veces aparece la preocupación por la forma en la que me relaciono con los demás profesors. Si bien es cierto que en muchas ocasiones he optado por aceptar parte de la responsabilidad, también lo es que en el Colegio predomina un ambiente poco dado al trabajo colectivo. No quiero decir, sin embargo, que no hayan existido momentos también de complicidad y comunicación, sin embargo, estos han sido la excepción a la regla.

Está claro, la práctica docente y más aún, la experiencia educativa no ocurre de manera completamente libre. Es necesario, por lo tanto, ceder a la realidad en muchos sentidos, y acomodar la acción, sin perder los principios, a las condiciones específicas en las que ésta ocurre. Como se verá más adelante con mayor atención, en el Colegio predominan ciertos valores, que a su vez replican los valores oficiales. Entre otros aspectos, la planeación anual y bimestral se considera indispensable, como de hecho lo es. Sin embargo, muchas veces, la forma en la que se planea y los formatos a través de los cuales se hace, riñen con el verdadero devenir de la acción en el aula. En el límite, planear se convierte en una tarea autoreferida e impermeable, que poco o nada tiene que ver con el contexto de la estrategia que intenta definir.

Es de ese modo como se crea un equilibrio inestable, entre los requisitos que la administración del colegio exige a lxs docentes, y lo que lxs docentes realmente hacemos frente a los requisitos. *En esto, como en casi todo lo demás, somos el reflejo de nuestrxs estudiantes.* Después de todo, tal vez producto de la cultura política colombiana, cuando una norma carece de sentido, inmediatamente convoca la trampa. Lamentablemente, el camino fácil no solo se impone frente a los requisitos gratuitos, al final, termina haciéndose una forma eficiente de comportarse. Y lxs docentes olvidamos la necesidad de la planeación, de una contextualizada, crítica y participativa, y terminamos replicando el mismo programa y las mismas actitudes año tras año hasta la pensión o la muerte.

En mi práctica he tratado de desmarcarme de esta tendencia al acomodamiento (como tantxs otrxs). Sin embargo, ciertamente hay algo en el ambiente que conduce al cansancio. De un lado son las condiciones laborales, que pasan por el salario indecente, pero que continúan en el exceso de tareas y de ataduras burocráticas. Pues pese a lo que algunxs podrían pensar sobre el trabajo de profesores y profesoras, sobre todo cuando este se realiza a consciencia, en realidad se trata una tarea de enormes proporciones que consume completamente a quien la ejecuta, muchas veces, casi todas las veces en pésimas condiciones laborales.

Por su parte, del otro lado, lxs estudiantes ocupan la escuela pero se explican por fuera de ella. Es decir, al aula llegan sujetos sociales, marcados por condiciones e historias de vida muy particulares. Francamente, la primera observación que realizan lxs visitantes, tiene que ver con el bajo nivel académico del colegio. Y es que parece como si la academia y el estudiantado estuvieran peleados. El estudio es una pena y una carga y en un mundo de penas y cargas apenas despierta el menor interés de esta juventud específica. Esto conlleva a que los resultados académicos en las pruebas estandarizadas sean mediocres y a tensionar permanentemente la relación entre docentes y estudiantes.

Sin embargo, pese a la *dificultad* de enseñar, por lo ya dicho y por razones de pura técnica didáctica, la *posibilidad* de enseñar sigue siendo el motor de mi experiencia. Ciertamente, he logrado pequeños momentos de diálogo con todos los grupos, espacios en los que la palabra es alivio y liberación. He encontrado muchas veces miradas encendidas y voluntades de fuego; y he sentido la calma que viene cuando se sirve desinteresadamente. También siento el devenir de mi experiencia, como se mueve y se transforma, como de mis acciones nacen jugosos frutos, aunque sean pequeños todavía.

Pues bien, de ese modo cambia la experiencia educativa. Y de la observación inicial se pasa a la observación obtenida. Entre otras cosas, es claro el cambio de énfasis y en ese sentido, podría ser difícil la comparación. Por esa razón, a continuación, se describen las observaciones obtenidas sobre cada una de las categorías definidas en el numeral 3 de este documento. Como se sabe, dichas categorías se alimentan de dos grandes aspectos: la dirección de curso y el proceso de investigación estudiantil. Con el fin de continuar avanzando ordenadamente, se abordará cada categoría desde el punto de vista de cada uno de estos procesos.

## 5.2. Transformaciones Específicas (por categorías)

Relaciones de Género

### a) Dirección de Curso

*“Estas referencias se encuentran tanto en el Diario de Campo como el en Observador del Estudiante. En ambos documentos se rastrearán los conflictos de género que más se reiteran entre lxs niños y niñas del grupo.”*

Las edades de lxs niñas y niños del grupo van de los 10 a los 15 años, estando la mediana cercana a los 12, edad esta que se considera apropiada para el grado sexto. Es evidente que las relaciones de género entre estudiantes varían según su etapa de desarrollo, especialmente si se tiene en cuenta que durante ese corto lapso de tiempo el cuerpo humano experimenta un tremendo revolcón hormonal. El contacto pierde algo de su infantil inocencia y el sexo del o la Otra comienza a sentirse como un fuerte imán atractivo. Este hecho exige la reafirmación de lo que se es, es decir, implica la decisión de hacerse (o no) parte de un sexo genérico (la construcción del género).

En dicho proceso ocurren toda clase de contradicciones y es posible identificar la manera como los estereotipos sociales afectan las decisiones que toman lxs niños. A continuación se describen los principales conflictos de género que se presentaron en el salón en razón a su frecuencia.

**Caso 1:** La hetero-normatividad y la homofobia

Encasillar a cualquier estudiante en algún género, especialmente si este no fuera convencional, sería completamente injusto. En realidad, apenas pueden verse actitudes y ademanes que solo el prejuicio podría asignarle a determinada orientación sexual. No piensan así, sin embargo, la mayoría de los estudiantes varones, para quienes la norma que exige heterosexualidad no requiere ni admite interpretaciones. Los hombres son rudos y las mujeres tiernas. Por lo tanto, a la menor diferencia identificada, tal vez una actitud suave o eventualmente la facilidad para congeniar con el “género opuesto”, son pruebas de desviación y otorgan licencia para el ataque.

Específicamente en el grupo, *un estudiante* ha recibido de sus compañeros la burla por su forma de caminar, hablar y por preferir la amistad de las niñas. El niño, por su parte, que por momentos se encuentra francamente acechado ha optado por asumir una actitud hostil equivalente. A los comentarios responde con violencia, generalmente con insultos. En otras ocasiones se aísla y pretende no prestar atención aunque sea evidente la forma como se le acumula la rabia.

Este caso, por su parte, no es raro en el Colegio. Al menos un niño por salón debe enfrentarse a esta realidad. Y normalmente su respuesta es la misma: una mezcla de hostilidad y rabia acumulada, en diversos grados según el temperamento. Frente a ello, la sordera institucional es alarmante, aunque por su parte los docentes sean en general muy solidarios. De otro lado, en grados superiores, los niños que han debido sufrir este tipo de acoso, en varios casos se han convertido en líderes de su grupo y han conquistado el respeto a fuerza de asumir una voz propia y sin vergüenzas. También es lógico suponer que otros muchos finalmente terminaron fracasando académicamente y dejado el Colegio.

En el caso de las niñas la situación es equivalente aunque presente otros rasgos. Por ejemplo *una estudiante*, que prefiere el fútbol y no teme responder un puño con otro puño, ha sido señalada de “macha” y rechazada por “parecer un niño”. Afortunadamente ella ha encontrado un puesto entre las niñas grandes del salón y ese estatus la respalda frente a todos los conflictos. Sin embargo, cada cierto tiempo se rompe a llorar con una tristeza conmovedora. De nuevo, aunque hablar de homosexualidad en este caso sea una tontería, lo cierto es que la cultura homofóbica también la ataca a ella.

Partiendo de que de ninguna forma sea posible asumir un comportamiento como evidentemente homosexual, lo cierto es que la homofobia si ha logrado cerrar el camino a la expresión de cualquier identidad de género diversa o de diversidad dentro de un género convencional. Ni en el grupo objeto de estudio ni en el Colegio entero existe un o una sola estudiante que se haya asumido de un género distinto al que supuestamente le corresponde por nacimiento. Aunque algunos piensan que esto es así porque

sencillamente no existe la diversidad, dado el ambiente homofóbico es probable más bien que esta sea invisible.

### **Caso 2:** La maneras correctas de ser mujer y de ser hombre

Cuando se dice niños y niñas, en realidad se comete una injusticia. Según la edad, una parte importante del grupo estrictamente se encuentra terminando su niñez y asumiendo, por consiguiente, una forma definitiva de ser hombre o mujer. Aunque teóricamente existan diversas formas de asumir la identidad de género, la inercia cultural lxs conduce a todxs hacia un mismo modelo de masculinidad o femineidad según el caso. El hombre es rudo, inexpresivo y violento; la mujer es provocativa, servicial e impresionable. Incluso sin que nadie intervenga en este proceso, lxs niñxs avanzan en alguno de esos sentidos. O de lo contrario, deberán sufrir el acoso del grupo.

En realidad, lxs niñxs no sienten el peso de esta carga cultural y consideran normales las actitudes que se les exigen. No solo por el grupo en general, sino también porque lxs adultos esperan de elxs una conducta apropiada a su género. Sin embargo, pese a todo, la frontera entre lo que se debe y lo que se hace es sumamente porosa. Las niñas juegan fútbol y los niños se conmueven hasta las lágrimas; los roles de género se transgreden impunemente todos los días.

### **Caso 3:** Formas sexistas de enamorarse

También en esta época nacen los primeros amores. Besos y caricias iniciales que van definiendo la forma de besar y amar en adelante. Lo primero es la profunda inocencia de las sensaciones involucradas, su honestidad: todos sus amores son declarados eternos. Sin embargo, justamente por ello, son preocupantes las maneras que tienen de enamorarse. Durante el lapso de tiempo que se describe en este trabajo, varixs integrantes del grupo vivieron relaciones afectivas y por lo tanto fue posible observar con cuidado este fenómeno.

Lo primero que debe decirse es que existe una marcada diferencia entre las formas de amar adecuadas a las mujeres y las adecuadas a los hombres, en cuanto a número y en cuanto a contenido. Entre lxs estudiantes existe un cierto tipo de acuerdo en la forma como se juzga el hecho de que un hombre o una mujer tengan muchas parejas en un lapso de tiempo relativamente corto o simultáneamente. Aunque en ambos casos existe una preferencia por la monogamia (cuando llegue el amor verdadero) entre las niñas se considera grotesco tener muchas parejas mientras entre los niños este hecho se acepta o incluso se elogia.

En segundo lugar, celar a la pareja y ser celadxs se considera un mal inevitable del amor. Se escuchan frases de cariño marcadas por el lenguaje de la propiedad privada (“eres mía”, “tuyo siempre”, “no se meta con lo mío”) y eventualmente aparecen conflictos, especialmente entre niñas, producto de una defensa del derecho de exclusividad sobre la pareja. La verdad es que los conflictos de este tipo no son muy frecuentes, en parte porque este tipo de temas permanecen entre las conversaciones estudiantiles y en ellos se involucra muy poco a los adultos, sin embargo, en el diálogo informal con ellxs es posible percibir la veracidad de las afirmaciones anteriores.

#### **Caso 4:** El cuerpo de la mujer como objeto de violencia

Tal vez el conflicto más frecuente de todos sea este, aunque aparezca de dos formas. En algunos casos, ocurre que un grupo de niños, generalmente los mayores, conversan airadamente acerca del cuerpo de sus compañeras. Se refieren a lo que, según ellos, tienen o no tienen las niñas y se permiten comunicarles sus juicios al respecto. Muchos de los comentarios que ellas reciben en ese sentido son denigrantes y abusivos, y eventualmente pudieran causar daños profundos en su autoestima y en la forma como asumen y asumirán sus cuerpos en adelante.

En el otro caso, las niñas se quejan de haber recibido caricias por parte de sus compañeros sin su consentimiento. Aprovechando el desorden, algunos niños se sienten con el derecho de tocarles el cuerpo a las mujeres siempre que sean capaces de sembrar la duda sobre su culpa. Cuando se los confronta, de nuevo es posible identificar violencia, puesto que normalmente afirman ser inocentes y esgrimir como prueba su juicio negativo sobre la belleza de la víctima (“¿Yo? ¿A esa fea? ¡No me insulte!”). Y es que aunque parezca que las palabras culpable, víctima, pruebas y juicios, son demasiado fuertes tratándose de niños, en realidad describen muy bien las bases fundamentales de la misógina que gobierna la sociedad y que refleja tan fielmente la escuela.

Por último, en tercer lugar, también son frecuentes los chistes sexistas, que se refieren al cuerpo de la mujer como sujeto de burlas y abusos gratuitos. Aunque esto parezca inocente, en realidad es solo un síntoma más de una enfermedad que se reproduce con facilidad en las aulas. Como todas las epidemias es imposible vencerla si se continúan reproduciendo las condiciones que multiplican el vector contagioso, es decir, mientras el proyecto educativo no se esfuerce consciente y decididamente en vencer la misoginia, esta seguirá campeando peligrosamente.

b) Investigación Estudiantil

*"[R]esulta muy valioso describir los resultados de la observación sobre investigaciones en torno a género, descubrir hasta qué punto las reflexiones construidas en el aula son capaces de permear las relaciones sociales de lxs estudiantes."*

Como se sabe, el ejercicio de investigación estudiantil comienza con la elección de un tema por parte de cada uno de los Semilleros. Entre las posibilidades para escoger, se encontraba la "violencia en el noviazgo" y de hecho, muchos grupos escogieron este como su tema de investigación. En este apartado no se hablará como tal del funcionamiento del ejercicio sino de los resultados que obtuvieron los grupos que escogieron esta como su temática. En cuanto al trabajo como tal, por medio de encuestas y entrevistas lxs estudiantes debían recoger información sobre la violencia en el noviazgo, a partir de ahí generar una reflexión propia y sobre ella, una acción colectiva. Los resultados se refieren tanto a las reflexiones como las acciones obtenidas.

**Resultado 1:** Problematizando las formas de amar

Muchas de las entrevistas que realizaron lxs estudiantes terminaron reconstruyendo la historia de amor de sus mamás. En la mayoría de los casos, estas estuvieron atravesadas por un embarazo adolescente y sucesivos fracasos amorosos. La maternidad aparece como un imprevisto fundamental y el amor de pareja como una pesada carga. Por su parte, el mayor consejo, consiste en aplazar al máximo el primer embarazo y en tratar de construir relaciones basadas en el respeto y la palabra, aspectos que contrastan definitivamente con la realidad de las entrevistadas.

Este ejercicio resultó interesante por la actitud que lxs grupos asumieron frente a las historias reconstruidas. En muchos sentidos, las palabras escritas en el papel reflejaban los riesgos vigentes en la propia vida de las investigadoras y la vida de sus madres era la suya misma en determinadas condiciones. Sin embargo, pese al grado de empatía, los ejercicios se quedaron en la reflexión y fue muy difícil convertir lo comprendido en acciones de denuncia o de propuesta frente a la realidad. Hasta cierto punto, se siguió creyendo que la forma de amar y ser amadx es un asunto personal ("si le pegan es porque se deja").

**Resultado 2:** Problematizando el aborto

Uno de los Semilleros, sin embargo, quería trabajar el tema de género pero no se sentía cómodo específicamente sobre "violencia en el noviazgo", especialmente porque no querían hacer lo que todo el mundo estaba haciendo. De ese modo, tras un diálogo al respecto, les fue asignado como temática "la legalización del aborto". En un principio, con argumentos supremamente débiles, las integrantes del grupo se declaraban completamente en contra, esencialmente a partir de argumentos morales.

En su caso, el grupo consiguió entrevistas con dos mujeres con formación feminista o en estudios de género y en ambas recibieron nuevos argumentos que problematizaron su comprensión inicial. A medida que iban avanzando en la investigación sus premisas morales iban siendo atenuadas por argumentos políticos, sin necesariamente desaparecer. Pero más allá de la transformación de sus opiniones, el hecho de haberse transformado producto del trabajo colectivo fue una experiencia importante para ellas. El siguiente resultado describe el tipo de transformación que se menciona.

### **Resultado 3:** Las consecuencias organizativas de las reflexiones

Como se verá más adelante, en realidad es difícil lograr el compromiso de lxs estudiantes más allá de las exigencias académicas. Sin embargo, respecto al grupo mencionado en el apartado anterior sucedió algo excepcional. Mientras la mayoría de los semilleros se limitaron a entregar el informe de sus resultados para obtener la calificación mínima necesaria para aprobar la asignatura, ellas exigieron continuar organizadas y pasar a la siguiente fase, que consistía en realizar una acción colectiva.

De ese modo, siguieron en contacto con una de las mujeres a las que habían entrevistado y tras un par de reuniones, ya habiendo cambiado completamente su visión acerca del feminismo, decidieron organizar por su cuenta un espacio de reflexión sobre asuntos femeninos denominado "círculo de mujeres". Gestionaron el espacio, convocaron y lo realizaron exitosamente incluyendo a otras estudiantes distintas a su grupo de trabajo. A partir de ahí han seguido trabajando juntas.

En general, además de la manera como se han fortalecido conceptualmente, resulta interesante su proceso de organización y politización. A partir de determinado punto decidieron que ya no querían notas por su trabajo, porque consideraban que de otro modo se sentirían obligadas y ese era su espacio de autonomía. Además, independientemente del rendimiento académico de cada una individualmente, en el grupo son exigentes y todas aportan desde sus diferencias.

Finalmente, en este momento se encuentran gestionando un segundo círculo y ellas mismas se proyectan como una propuesta de educación sexual para el Colegio. Han conseguido reunirse con funcionarios públicos y han logrado que les financien un proyecto piloto para realizar el próximo año seis círculos de mujeres en el Colegio. Para llegar hasta allí, debieron escribir el proyecto, presentárselo al rector y en una reunión general de padres y madres de familia tomarse el micrófono para socializarlo. Todos estos son aprendizajes que rebasan cualquier expectativa curricular.

## Relaciones Didácticas

### a. Direcciones de Curso

*“Por eso es necesario realizar el relato sobre la manera en la que juntxs, estudiantes y yo hemos aprendido a ser un grupo, en qué puntos somos reflejo de la sociedad o hasta dónde hemos logramos hilvanar episodios basados en otros valores. Para hacerlo será necesario (...) basarse en los registros del Diario de Campo y el Observador del Estudiante.”*

En general, los resultados de la experiencia estudiantil en este aspecto son bastante modestos. Esto es así, en parte por el tiempo tan reducido que le asigna el proyecto educativo institucional a las direcciones de curso: una hora a la semana con los niños y una jornada de media mañana para informar a los padres de familia cada bimestre; esto, más los encuentros esporádicos en horas de descanso y las eventuales citaciones de acudientes. Pese a lo cual, el o la directora de curso si debe cargar con el peso de un número importante de responsabilidades frente a su tarea. Que en síntesis, consisten todas en llevar a cabo el debido proceso (en todos los sentidos) con cada uno de lxs niños, que para este caso cuentan como usuarios del sistema educativo.

Visto más de cerca, el debido proceso podría dividirse entre lo académico y lo disciplinar. Pese a lo cual, sin embargo, en ambos casos la responsabilidad consiste en ser la primera instancia para resolver los conflictos en los cuales estén involucrados los niños del grupo. Esto quiere decir cosas como llevar el registro en el Observador de los Estudiantes acerca del desempeño de lxs estudiantes en cada una de las asignaturas y en general o presentar informes sobre actitudes problemáticas desde el punto de vista disciplinar. De todas formas, lo más importante es dejar constancia escrita de cada asunto o intervención, esto bajo la premisa de proteger a la institución de cualquier eventual conflicto legal.

Como puede verse, el margen de maniobra es bastante reducido y el tiempo para construir alternativas muy escaso. Además de esto, influye el muy grande rango de edades de lxs niños y el tamaño de los grupos, que alcanza los 36 estudiantes. Por estas razones, en realidad, las diferencias entre una y otra relación didáctica en este aspecto, entre un director y otra directora de curso, tienen que ver mucho con la actitud que estx asuma frente a lxs estudiantes. Por esa razón, de nuevo es necesario escribir en primera persona, tratando de describir *mi manera de ser con ellxs*.

Este año el Colegio conformó tres grados sextos, cada uno con 36 estudiantes. El primer día, en el patio central, todxs se encontraban mezclados. A cada unx de lxs directorxs se nos entregó un listado de niños, que había sido construido por orden alfabético. Este tipo de distribución, sin ningún criterio, fue el primer problema que debimos resolver. Al menos, era necesario que la distribución por edades fuera equitativa, aunque fuera solamente en cuanto a la cantidad de estudiantes mayores y repitentes que tuviera cada

uno. Les pedimos que hicieran una fila de niñas y otra de niños y en orden los fuimos distribuyendo en tres grupos. Con los grupos conformados, realizamos las últimas modificaciones, separando los grupos que potencialmente pudieran ser un problema. A partir de ahí tuve mi grupo, que luego aumentó de número cuando llegaron un par de niños más.

Durante la primera semana de clases cada director de curso debió encargarse de su grupo producto de que aún no había horarios de clase. La mayoría de los docentes se quejaban y pedían celeridad a coordinación para empezar la programación académica. Y en realidad es perfectamente comprensible esta actitud, por cuanto para un o una docente permanecer treinta horas en una semana con un grupo, sin que medie entre ellos un programa académico o una propuesta didáctica, es un reto ciertamente desgastante. Sin embargo, probablemente por mi novedad en el oficio, yo me sentía dichoso de tener esa oportunidad de conocerlos y trabajar con ellos.

Mi actitud fue muy cercana a ellos desde el principio. También, durante esa semana empecé a comprender que la dirección de curso sería una carga laboral importante y que debía cumplir con la administración de ciertos documentos institucionales, especialmente el Observador de los Estudiantes. Además, realicé ejercicios de yoga y les di tiempo para jugar y reconocernos. Al final, la semana se redujo a tres días y pronto comenzó la dinámica que se repetiría el resto del año: poco tiempo y muchas tareas.

Desde el principio podría decir que la mayor conquista ha sido la construcción de una relación cercana, que no es del mismo tipo con todos, evidentemente. Por razones que desconozco ha sido más difícil entablar cercanía con algunos de ellos, pese a lo cual en general el clima que se respira entre nosotros es afable y afectuoso. Este hecho conduce naturalmente a la confianza mutua. Por ejemplo, han sido frecuentes las ocasiones en las que el grupo me ha contado su posición en los conflictos que ocasionalmente han protagonizado con algún(a) docente y frente a ello siempre han sentido de mi parte solidaridad, que no en todos los casos complacencia.

Precisamente, esa cultura del buen trato ha conllevado diversas consecuencias. La primera de ellas, que ya mencioné más arriba, fue un cierto ambiente caótico cuando estamos juntos. Es fácil confundir la confianza con la permisividad y en ocasiones la disciplina del grupo se sale de control exigiendo de mi parte intervenciones desesperadas. Esto ocurre especialmente con aquellos estudiantes que cuentan con una historia escolar problemática producto de sucesivos fracasos académicos y reiteradas sanciones disciplinarias. Ellos, en muchos casos han interpretado mi actitud como una invitación al desorden y han tratado de saltarse todas las normas en mi presencia. El manejo de estos

“casos difíciles” sinceramente me ha costado y no siempre he sabido cómo superar el reto que me imponen.

Otro aspecto difícil ha sido el manejo de las quejas. Tratándose de niños, acostumbrados a tener a un(a) docente encargadx casi a tiempo completo de su cuidado y de la gestión de sus conflictos cotidianos, es natural que apelen a mí para resolver toda clase de problemas que van desde una cartuchera perdida hasta un episodio de acoso escolar. La verdad es que muchas veces he debido sencillamente dejar pasar este tipo de sucesos, generando entre lxs estudiantes una sensación de impotencia. En parte esto tiene que ver con mi labor y soy consciente de lo mucho que puedo mejorar aún, pero también es producto de la relación entre el número de estudiantes y el número de profesorxs, que desde todo punto de vista deteriora la calidad de la atención que nosotrxs podemos prestarle a ellxs.

Y finalmente, es importante mencionar la relación con los padres y madres de familia, que podría decirse prácticamente no existió. De hecho, por lo general lxs responsables de lxs niños son renuentes a participar en la escuela, tanto que una “citación a padres” es considerada (por ellxs y sus familias) como un tipo de sanción. Aunque también existen casos de familias presentes que rodean a cada niño en su proceso de aprendizaje, en la mayoría de los casos existe una profunda soledad. El tiempo que pueden invertir las madres (muchas cabezas de familia) a sus hijxs se reduce al que queda después de jornadas agotadoras de trabajo; lxs padres, por su parte, tienen todavía menor oportunidad de hacerlo.

Todos estos ingredientes, grupos excesivamente grandes, dispares en edades, portadores de historias terribles de violencia y fracaso escolar, familias enajenadas por la supervivencia, docentes desmotivados excedidos de tareas, el cambio tan brusco entre las dinámicas escolares de la primaria y las del bachillerato; todos estos factores, anuncian y luego reclaman una tasa enorme de fracaso escolar. Cerca de la mitad de lxs niños que empezaron con el grupo van a reprobado el año escolar, de ellos al menos seis (1/6) terminará desescolarizado y en el corto plazo trabajando en condiciones precarias.

Como puede verse, se trata de una experiencia cruda desde muchos puntos de vista. De un lado, porque revela la desesperanza que le atraviesa de lado a lado el espíritu a la escuela, expresada en la soledad y el fracaso al que son condenados lxs niños del grupo. Pero también, desde el otro lado, cruda porque revela la simpleza con que suele expresarse la utopía. Aunque sea imposible medirlo, en el grupo gobierna el cariño y la buena voluntad de cada uno para todos y para cada otro; el hecho de que el grupo exista y de que haya crecido en el afecto es un motivo para la esperanza.

b. Investigación Estudiantil

*“Esa es la razón que justifica describir el ejercicio de investigación estudiantil (...) desde el punto de vista del objetivo inicial y del desarrollo que fue teniendo el proyecto durante su implementación; así como de los productos que generaron los propios grupos (...) Por ese motivo, es necesario avanzar entre los Planeadores de Clase a lo largo del tiempo, así como de los productos generados por los estudiantes en sus investigaciones.”*

Apenas llegué al Colegio me fue asignada parte de la carga académica que venía llevando otra docente. En ese momento, ya habían pasado tres periodos (de cuatro) y por supuesto lxs estudiantes se hallaban desarrollando un Plan de Estudios para la asignatura de Ciencia Política y otro para Ciencias Económicas. Dichos planes, que a su vez eran parte del Plan de Área, correspondían milimétricamente con la propuesta contenida en cierto libro de texto de la editorial Santillana que desarrolla múltiples temas propios de ambas disciplinas. En realidad se trata de un collage, que dada su naturaleza genérica, lo abarca todo aunque no aborde nada.

Por su parte, la lógica predominante en las relaciones didácticas que habitan el Colegio es de corte claramente tradicional; y la actitud de los estudiantes frente al estudio, ya sea esto causa o efecto de lo anterior, aparece casi siempre bajo el signo de la apatía y del sin sentido. Al menos en Ciencias Sociales, predominan el trabajo individual, la copia textual, la repetición de datos, el dictado y la autoridad incuestionable del conocimiento docente. De igual forma, se imponen la pereza, la falta de atención y el sabotaje a las clases por parte de lxs estudiantes. Esta doble condición, a su vez, provoca conflictos permanentes, que muchas veces se resuelven por medio de actitudes violentas de lado y lado.

Dos condiciones entonces: contenidos genéricos descontextualizados y relaciones didácticas conflictivas marcaban el camino de las asignaturas que debía asumir. En ese marco, decido elaborar una nueva propuesta en todos los sentidos. Al comenzar el nuevo año y tener la libertad de desarrollar una nueva propuesta, me decidí por la investigación estudiantil. Este enfoque se basa en la comprensión del entorno como fuente principal de datos y preguntas, que a su vez plantea la necesidad de participar en la solución de las contradicciones que logran identificarse. A partir de ahí, el diseño y la aplicación de herramientas de recolección de datos se constituyen en el aprendizaje más importante que se va construyendo.

Sin embargo, la primera pregunta acerca del cómo, es decir, acerca la manera correcta de plantear las relaciones didácticas para construir una experiencia educativa comprometida con la realidad social, sería la fuente de la que nacerían todas las incertidumbres siguientes. Frente a ello, la primera opción sería que ellxs, lxs estudiantes, decidieran su tema de investigación, lo cual implicaba el riesgo de que su tema tuviera un vínculo

demasiado débil y forzado con las ciencias sociales. Y además, implicaba para mí el acompañamiento personalizado de un número de propuestas por fuera de mi alcance. La otra opción y de hecho por la que me decidí, consistía en restringir las posibilidades permitiendo de todas maneras cierto grado de elección.

De ese modo, decidí introducir tres temas generales a partir de los cuales cada grupo decidiría cuál elegir: feminismo y violencia de género; crisis ecológica y movimiento ambiental; y cultura dominante y movimiento contracultural. Sobre cada tema realicé una exposición después de la cual cada grupo debería decidir su tema para continuar con la lectura de un texto específico al respecto. Después de la lectura lxs estudiantes debían construir la pregunta de investigación y seleccionar específicamente su abordaje, lo cual sería a la larga el enfoque específico de sus búsquedas y sus resultados. Habiendo construido lo anterior, en seguida cada grupo debía construir y aplicar un conjunto de encuestas y entrevistas semi-estructuradas, con el fin de recolectar información. Finalmente, el ejercicio terminaría con una síntesis de los resultados obtenidos y una propuesta de intervención en el espacio público de la escuela sobre la base de los hallazgos (mural, taller, performance)

Sin embargo, como era de esperarse, nada salió como estaba planeado. Esto no quiere decir, por su parte, que haya salido mal, simplemente que las condiciones concretas determinaron el verdadero desarrollo de la iniciativa. A continuación se presentan los principales hallazgos encontrados en este aspecto

#### **Primer Hallazgo:** La dificultad de trabajar en grupo

Gran parte del valor de la propuesta consistía en la posibilidad de pasar de una idea del conocimiento encapsulado y administrado individualmente, a una en la que este se construyera colectivamente. Para esto, es evidente la razón por la cual la propuesta inicial contemplaba el trabajo en grupos. En un principio, lxs estudiantes se mostraron conformes con este hecho, pues, luego lo supe, trabajar en grupo significaba menos trabajo. Sin embargo, al cabo de algunas semanas, viendo que los grupos perduraban y debían seguir trabajando, la mayoría dejaron de funcionar y algunx de sus integrantes me solicitaba trabajar solx, rehusándose a realizarle el trabajo a sus compañerxs.

Por su parte los grupos que funcionaron bien desde el principio, fue gracias a que consiguieron una distribución milimétrica de las tareas, que muchas veces le restó coherencia a los productos finales. Pues mientras por un lado se promovía el trabajo colectivo, en la cotidianidad seguía siendo imposible hacer que un(a) estudiante escuchara activamente al otrx, como si la participación de un par no tuviera la menor importancia.

De hecho, trabajar en grupo no es algo que ocurra por el simple hecho de reunir personas en torno a una misma actividad. Se requiere además cierta unidad de criterio en torno a la importancia de lo que se realiza, algún grado de coincidencia entre las expectativas sobre la calidad del producto que se espera y definitivamente un alto grado de armonía que solo se logra producto de la repetición. Después de todo, en una escuela individualista, es necesario aprender a trabajar unidxs.

Algo de este aprendizaje logró construirse a lo largo del ejercicio. Pues finalmente, muchos grupos lograron cierta armonía que se reflejó en la entrega de una mayoría de productos por dentro de mis expectativas. Además, estudiantes que normalmente no participan, en esta ocasión, producto de la presión de sus amigos y pares, terminaron haciéndolo con el fin de no hacer quedar mal al resto del grupo. En este aspecto contribuyó el hecho de haber comprendido por mi parte esta dinámica la lógica con la que funcionan los grupos.

En cada salón habitan subgrupos que se conforman de acuerdo a todo tipo de identidades y en general a la empatía que existe entre sus integrantes. Estos subgrupos están tejidos con lazos de amistad y son especialmente dinámicos en la gestión del tiempo libre, es decir, para organizar juegos, conversaciones y en últimas “pasar el tiempo”. Por su parte, es normal que cuando un docente solicite la conformación de grupos de trabajo, estos subgrupos se activen y asuman responsabilidades académicas. Cuando esto pasa, a menos de que exista un líder bien definido que permita fluir el trabajo, normalmente explotan un mismo cuadro conflictivo. Quien está acostumbrado a un desempeño académico alto asume (le toca asumir) el peso de la responsabilidad; tras de lo cual, en un punto se siente usadx y se rehusa a continuar trabajando gratuitamente para los demás, por lo cual solicita trabajar individualmente.

Frente al primer conflicto, permití un reacomodo de los grupos: que saliera algunx o llegara otrx, esta vez, siguiendo la lógica del rendimiento académico. Es decir, lxs estudiantes se agruparon según la afinidad que tuvieran en cuanto a su forma de trabajar académicamente y no tanto conforme a sus vínculos afectivos. Este hecho, sin embargo, prácticamente no afectó las relaciones de amistad que ocurren por fuera del aula y simplemente reveló que no todas las mezclas conducen cualquier forma de energía.

### **Segundo Hallazgo:** La difícil autonomía

Estando relativamente arreglado el asunto de los agrupamientos el siguiente problema sería la elección del tema de investigación. Y esta no es una pregunta fácil de responder. Para hacerlo, es necesario definir el contexto en diversos aspectos, es decir, determinar el marco dentro del cual debía elegirse dicho tema. Eventualmente, ellxs podrían escoger cualquier tema, pero esto exigiría de mi parte una propuesta bibliográfica diferente para

cada uno y en total cerca de una veintena. Además, pensé en ese momento, la completa libertad de elección podría generar un collage de temas cuya relación con las asignaturas fuera muy difícil de explicar o que operativamente complicaran los ejercicios por venir.

Y es que en realidad, todo el mundo en la escuela se encuentra más cómodo cuando se trata de repetir o copiar. Aburridos, sí, pero tranquilos al conocer exactamente lo que se debe hacer para evitar problemas. Por lo tanto, la fuerza del acomodo termina atrofiando la capacidad creativa y tanto lxs estudiantes como lxs docentes respondemos con mucha dificultad frente a la autonomía. En el caso específico del ejercicio de investigación que acá se describe, este hecho se hizo palpable muy rápidamente.

Tras realizar las exposiciones iniciales sobre cada uno de los temas de investigación que yo proponía, cada grupo debía escoger uno y decidir el enfoque que le daría. Por ejemplo, si se escogía violencia de género, el siguiente paso sería decidir si esta se abordaba desde el acoso callejero o a partir de la violencia en el noviazgo y así en todos los casos. Sin embargo, la falta de información provocó que todxs enfocaran sus trabajos hacia los ejemplos que yo había dado en las clases introductorias. Cosa para nada extraña, teniendo en cuenta la poca información con la que contaban y la poca vocación a la propuesta que nos gobierna.

Pues bien, con estas limitaciones continuaba el ejercicio. En seguida, lxs estudiantes harían una lectura sobre su tema y darían cuenta de sus argumentos iniciales. Esta parte se realizó con relativo juicio y los textos se abordaron con rigor suficiente. Hicieron falta sin embargo, lecturas y debates de profundización, que el cronograma de la propuesta no permitía, más aún en cuanto estaba completamente sobredimensionada frente al tiempo disponible.

**Tercer hallazgo:** El valor del contacto extra-escolar

El siguiente paso consistía en el diseño y aplicación de herramientas de recolección de fuentes primarias, específicamente entrevistas y encuestas. Sin duda, este sería el punto decisivo. Dado que la consulta bibliográfica fue escasa, la mayor y mejor fuente de información debía provenir de la palabra hablada de otras personas. En cuanto a la encuesta, resultaron ejercicios interesantes, especialmente en cuanto al aprendizaje sobre la manera de transformar datos numéricos en reflexiones cualitativas. Pese a lo cual, los hallazgos en realidad fueron muy simples y fáciles de anticipar.

La mayoría de las encuestas se realizaron en el Colegio, sin embargo, un par de grupos decidieron realizar el ejercicio en la calle. En el segundo caso, el ejercicio contó con un valor adicional, que lxs estudiantes subieron apreciar. El hecho de estar afuera, de entrar en contacto, de escuchar la opinión rápida de la gente, lxs permitió sentir que la frontera

entre la academia y la realidad es porosa y que de las filtraciones de la primera en la segunda es posible obtener resultados interesantes. En general, aunque el diseño de la herramienta haya limitado el alcance de los hallazgos, lxs estudiantes que realizaron el ejercicio por fuera del Colegio quedaron satisfechos con su trabajo y cuestionados en muchos aspectos.

En el caso de las encuestas sucedió algo equivalente. Mi intención era que cada grupo pudiera tener contacto al menos con un(a) persona que realmente fuera autoridad en el tema de investigación de cada grupo. De ese modo, facilité el contacto entre personas que trabajan con el movimiento social a distintos niveles y lxs estudiantes, por ejemplo, a un grupo que investigaba violencia en el noviazgo lo contacté con una compañera feminista mientras a quienes escogieron contra-cultura con otro que hace parte de una Red Nacional de Jóvenes; y así sucesivamente. El resultado, aunque diferente de un caso al otro, en general fue enormemente provechoso, por varias razones.

Una de ellas fue el hecho de haber logrado que lxs estudiantes se sintieran realmente investigadores, sujetos capaces de interactuar con otrxs en busca de conocimientos. En segundo lugar, la posibilidad de verificar la complejidad de la realidad social, en la medida en que obtuvieron una visión cercana a la forma contradictoria cómo funcionan los procesos sociales. Y por último, aunque en pocos casos, el hecho de haber creado vínculos eficaces que se prolongaron más allá de lo esperado para proyectarse como propuestas de acción.

#### **Cuarto hallazgo:** De la reflexión a la acción

En este punto, ya todos los grupos tenían sistematizado el ejercicio que habían realizado. Lo siguiente debía ser el diseño y el montaje de una acción colectiva que reflejara el producto de las reflexiones construidas. Sin embargo, para ese momento se terminaba el segundo periodo académico y llegaron las vacaciones de mitad de año, entonces debí tomar una decisión. Podía continuar con el ejercicio, lo cual hubiera ocupado una parte importante del tercer cuarto del año o darle un giro a la propuesta, sacar conclusiones y retomarla el siguiente año.

Justo en ese momento fui citado a la coordinación académica. Resulta que algún padre o madre de familia se había acercado al rector para insinuarle que mis clases eran poco exigentes y estando tan cerca la presentación del ICFCES... Aunque no estuve del todo de acuerdo con la postura, asumí la crítica con voluntad de mejora. Entonces diseñé una guía de lectura del informe "Basta Ya" del Centro de Memoria Histórica teniendo en cuenta entre otras cosas la coyuntura política del país en ese momento (proceso de paz con las FARC). La idea era llevar a cabo de manera simultánea ambos trabajos, la investigación y el taller de lectura.

Sin embargo, poco a poco, las responsabilidades que implicaba la lectura, sumado a un número importante de clases que se perdieron, llevaron al abandono de la mayoría de los proyectos de investigación. En contados casos, los grupo siguieron funcionando y de mi parte continuo el apoyo para la producción y el montaje de las acciones colectivas. Pero aunque se reunieron varias veces, incluso en horario extra-escolar, el hecho de no saber exactamente qué hacer y cómo hacerlo aunado a la costumbre de hacer solamente lo obligatorio más mi tremenda falta de experiencia, llevaron finalmente al fracaso de prácticamente todas las iniciativas. Solo una, como se mencionó más arriba, continuó y finalmente fue capaz de montar su acción colectiva y de construir una propuesta de política institucional.

#### **Quinto hallazgo:** Las tutorías como forma de clase

Podría parecer extraño que en casi medio año, solamente haya sido posible conformar grupos, leer un texto y diseñar y aplicar algunas encuestas y entrevistas. Sin embargo, esto se explica en la forma como se llevó a cabo el ejercicio, que es sin duda un parte fundamental de las relaciones didácticas construidas. La dinámica fue sencilla aunque dispendiosa. Previamente, todos los grupos tenían una guía de formatos en donde ir registrando los resultados obtenidos. Para su desarrollo, en cada clase me reunía con un grupo diferente y realizaba una tutoría específica, según el momento en el que se encontrara cada investigación.

Por supuesto, el ritmo de esta forma de trabajo fue tremendamente lento. Sin embargo, permitió un diálogo muy cercano y un nivel de reflexión importante. Realmente podía sentir como se construía el conocimiento, además el hecho de trabajar en grupos pequeños favorecía la participación de lxs estudiantes que se ponen nerviosos al hablar en público. Tal como puede verse en el **Anexo 1**, que tal vez sea más ilustrativo en este punto que cualquier explicación, la relaciones didácticas construidas lograron transformar la manera de acercarse al conocimiento, mi papel como docente y el papel de lxs estudiantes como educandos.

#### Relaciones Territoriales

##### a. Direcciones de Curso

*“Desde el punto de vista de mi experiencia, se trata de la observación sistemática sobre la posible relación que exista entre clase social (con sus matices), historia escolar y dinámicas familiares por un lado; y por el otro el éxito o fracaso escolar (...) Mediante herramientas específicas, Diario de Campo, Informe Direcciones de Curso y Observador”*

El territorio es el barrio. Pero el barrio está en un municipio y en un país y en un mundo que responde a ciertas lógicas que, a su vez, en sentido amplio reflejan un modelo civilizatorio llamado capitalismo, actualmente neoliberal. El barrio ocupa una posición

frente al modelo que a su vez explica en gran medida la forma de su existencia. Como ya se mencionó antes, esta tiene que ver con el proceso de conurbación de Bogotá y se explica en el menor costo del suelo respecto al de la capital y por lo tanto en su factibilidad como lugar de residencia para las clases populares. Las familias que viven en el barrio son de esa clase frontera entre la pobreza y la clase media, por lo tanto, comparten condiciones como la precariedad laboral, el bajo nivel de escolaridad y el difícil acceso a la educación superior de calidad.

La escuela, en ese marco, aparece como una esperanza de cruzar la frontera hacia convertirse en clase media. Lxs mejores entre las nuevas generaciones tal vez puedan obtener una beca en alguna universidad de prestigio y así augurarse un futuro con menos necesidades. Sin embargo, esta dulce esperanza se diluye en el amargo destino de las mayorías. Pues aunque no existe ningún estudio que permita comprobarlo, es evidente que la mayoría de los bachilleres rápidamente deben incluirse en el mercado laboral en condiciones precarias o en una vida doméstica de jornada inacabable. Así, el ciclo se reproduce sin fin, de madres a hijxs, y salvo contadas excepciones sin salida aparente.

A su vez, por muchas razones, el territorio no existe como identidad colectiva. La comunidad es apenas un conjunto de familias y redes vecinales incapaz de proyectarse como proyecto político. Por esa razón, la política ocurre tan lejos de las personas corrientes y las decisiones que determinan el rumbo del barrio y del municipio se toman desde las oficinas de los negociantes del metro cuadrado y el cemento. Este hecho, conduce a una relación con el Estado y de hecho con lo público, mediada por la dádiva y el agradecimiento, que no se plantea el derecho a la participación como algo fundamental.

De todo esto está enfermo el Colegio. Su papel frente al territorio se reduce, lo que no es poco, a ser el lugar donde las nuevas generaciones pasan la mayor parte de su tiempo. Mientras tanto, su rol frente a la sociedad y de la comunidad escolar como dinamizadora de la acción comunal, sigue siendo casi completamente nulo. Más bien, al estar inscrita en un marco institucional genérico proveniente del Ministerio transmite a lxs estudiantes la fe del minero y en ella la esperanza de una beca que nunca alcanzará para todxs; al tiempo que produce sin cesar todos los años un número considerable de fracasos escolares y de niñxs finalmente atrapados por la pobreza estructural.

A esta realidad no puede escapar el grupo objeto de estudio y la experiencia educativa que se describe está determinada por ella. Este año, cinco estudiantes han sido ya desescolarizados y según las proyecciones más simples, al menos la tercera parte de los restantes reprobará el año académico. Definitivamente solo un cambio profundo sería capaz de modificar las condiciones que provocan el fracaso escolar y refuerzan la pobreza intergeneracional. Este cambio pasa por la educación, sin duda; pero exigen además un

tipo de educación militante, capaz de incidir en la exigencia de derechos fundamentales, del tipo educación superior pública, universal y gratuita o condiciones laborales dignas, con tiempo de descanso para la familia, etc.

Lo trágico del asunto es que este tipo de cambios no ocurren producto del deseo solamente. Evidentemente se requiere organización. Pero los padres y las madres tienen todo su tiempo ocupado en el trabajo y el poco que les queda, lo pierden entre un ocio de pésima calidad, como la televisión comercial. Se trata de un círculo vicioso que solo podría romperse en la medida en la que la escuela y el aula se convirtieran en un lugar de convergencia natural, capaz de brindarle a las familias un lugar de esperanza y comunión donde intentar la independencia (incluso laboral) y la fraternidad.

b. Investigación Estudiantil

*“Para registrar las observaciones específicas de esta categoría se tendrá en cuenta la observación que yo mismo pude realizar sobre el desarrollo del ejercicio a partir del diario de campo y las transformaciones coyunturales del Plan de Área en el que cuál este se enmarca; y de otro lado algunos de los productos generados por los propios Semilleros de investigación estudiantil.”*

No es necesario extenderse demasiado en este punto. Como se mencionó más arriba, la dinámica propia del ejercicio de investigación estudiantil logró resultados muy discretos en cuanto a las reflexiones construidas y quedó cortado justo en el momento en el que debería pasar a la acción colectiva. Todavía más en este caso, que exigía la participación de lxs estudiantes en espacios extra-escolares. Pese a lo cual, sin embargo, individualmente se alcanzaron algunas reflexiones críticas respecto al territorio y se creó un ambiente en el que es posible ensayar reflexiones de este tipo. De todo esto deberá valerse la propuesta para el año que viene.

## Relaciones Institucionales

Todas las relaciones sociales descritas en los apartados anteriores son en cierto sentido institucionales. La institución está compuesta por todas ellas y a su vez las determina a partir de un completo entramado normativo que se compone de estímulos y castigos. Dichas normas, a su vez, expresan principios que corresponden a los valores de la administración y asignan rigurosamente el alcance de cada uno de los sujetos escolares. La expectativa frente a lxs estudiantes, por ejemplo, consiste en una mezcla entre pasividad en el comportamiento y dinámica en el estudio. Mientras en el caso de lxs docentes, se espera una armonía entre innovación en el aula y apego a los formatos.

Constantemente, para garantizar que la realidad se acerque continuamente a la expectativa, la administración institucional dicta medidas y asigna responsabilidades en el

marco de planes y sistemas institucionales. El principal de ellos es el Proyecto Educativo Institucional que define el carácter y los objetivos de la comunidad escolar. De él, derivan el Manual de Convivencia, que consiste un conjunto de normas y castigos que pretenden modelar la conducta de lxs estudiantes; y el Sistema Institucional de Evaluación, que regula la manera cómo lxs docentes evalúan el proceso de aprendizaje de lxs estudiantes y determina los criterios de promoción entre un grado y otro.

Pues bien, en cuanto al Manual de Convivencia se basa en principios sumamente tradicionales en casi todos los aspectos, que incluso desconocen algunos desarrollos jurisprudenciales de la Corte Constitucional. Contiene un manual de sanciones y la secuencia del debido proceso, que a la larga, se convierten en un método de control relativamente eficaz. Por su parte, el Sistema Institucional de Evaluación está soportado en un principio general que le otorga a la calificación numérica un enorme poder sobre el comportamiento de lxs estudiantes y que privilegia el desempeño en actividades típicamente académicas como la escritura, la lectura y la presentación de test.

a. Dirección de Curso

*“Tal y como se sugirió, se tomarán tres tipos fundamentales de relación: Sincrónica, cuando se adapta perfectamente a las normas institucionales; Conflictiva, cuando la relación conduce permanentemente a la confrontación; y Crítica cuando la práctica está encaminada a la transformación institucional.”*

En general, el Colegio es el lugar que permite el encuentro entre estudiantes que requieren formación y docentes que tienen el conocimiento para formar. Los estudiantes se dividen en grupos que son la unidad básica de planeación institucional. A cada grupo le corresponde un conjunto de asignaturas, así como un horario y un cronograma. Por su parte, la función de lxs docentes que imparten las asignaturas es en primer lugar académica y consiste en garantizar que lxs estudiantes alcancen habilidad en ciertas competencias disciplinares. Mientras que, lxs asuntos relacionados a la convivencia, la organización y la cotidianidad del grupo le corresponden al o la docente directora de curso.

Por esa razón las direcciones de curso son trascendentales, pues en muchos sentidos constituyen la formación más allá de las disciplinas. En este punto la frontera entre las relaciones didácticas y las institucionales en el marco de las direcciones de curso, se hace porosa. Pues si las primeras describen la forma como el grupo aprende a ser grupo, las segundas se refieren a la manera como lo hace en el marco de una normatividad específica. En ambos casos se trata del desempeño del grupo a lo largo del año según ciertas expectativas, el éxito académico y la convivencia apacible. Para ampliar y mejorar

la descripción, sin embargo, en cuanto a las relaciones institucionales se hará énfasis en determinados casos tipo que demuestran las diversas maneras como sujetos aparentemente pares interpretan en su práctica las normas.

Esta diversidad de formas de vivir la escuela está determinada por muchísimos factores, que en parte pueden encontrarse en cuestiones de clase y de género y por lo tanto en los apartados referidos a las relaciones territoriales y a las relaciones de género. Está claro que haría falta todo un trabajo de investigación para describir minuciosamente estos factores, ejercicio que rebasa por completo el alcance de este texto. Si le es posible, por el contrario, realizar una descripción acerca de cada uno de los tipos de relación institucional identificados, así como el papel que yo, como director de curso, he cumplido en cada caso.

**Tipo de Relación Sincrónica:** los casos de Paula, Liliana y Juan

Tal vez la diferencia más grande que existe entre un(a) estudiante que fracasa académicamente y otrx que logra un desempeño suficiente para aprobar, sea tan sencilla como la que existe entre hacer y no hacer tareas. Sin embargo aquello, que podría parecer poca cosa, tiene raíces profundas. Para lograr observarlas es conveniente empezar describiendo el caso de Liliana.

Liliana es una niña de doce años, que vive con su papá, su mamá y dos hermanos. Su familia tiene una heladería en el barrio y viven en la misma casa donde trabajan, por lo cual está permanentemente bajo el cuidado de su mamá. Siempre ha sido buena estudiante y por lo tanto llegó al grupo con una historia escolar afortunada, marcada por el éxito. Su mundo es su familia y por lo tanto, su tiempo de ocio está determinado por las dinámicas familiares. Su cotidianidad transcurre está entre la casa y el colegio, teniendo un tiempo y un lugar destinado al estudio en casa. Su hermana mayor es egresada el Colegio y ejerce una influencia positiva sobre Liliana, pues ha sido siempre una buena estudiante.

Muy parecido al anterior es el caso de Paula. También se trata de una niña que está dentro de la edad adecuada al grado sexto. Vive con su papá, su mamá y sus hermanos. Sus papás trabajan en el barrio de manera independiente, por lo cual cuentan con un margen de tiempo para ocuparse de la familia. Dicho por ellos mismos, todos los días le revisan los cuadernos a Paula y asisten a cada reunión a la que se les convoca, por lo general el papá quien se siente profundamente orgulloso de su niña. Paula ha sido siempre una buena estudiante y al igual que Liliana, llegó al grupo con una historia de éxito escolar.

Hasta aquí, se podría pensar que el éxito o fracaso escolar depende de la presencia permanente de un adulto en el proceso académico de lxs estudiantes. Pero no es tan sencillo y el caso de Juan sirve para ilustrarlo. Juan permanece solo la mayor parte del tiempo, pues no vive con su papá y su mamá trabaja todo el día. A pesar de esto, las normas en su casa son estrictas y no se le permite salir bajo ninguna circunstancia. Según él mismo cuenta, nadie le revisa los cuadernos ni lo asesora para realizar tareas, pese a lo cual siempre cumple con sus responsabilidades. Del mismo modo, sería posible describir casos de niñxs que reciben mucha atención en sus casas y sin embargo demuestran un desempeño básico o insuficiente. De esto no puede más sino resultar un profundo desconcierto, dado que parecen indescifrables las razones del éxito o del fracaso.

Por su parte, Paula, Liliana y Juan son amigos entre sí, aunque se relacionan en general con todxs lxs niñxs del grupo, independientemente de su rendimiento o de su comportamiento. Sin embargo, tratándose del estudio, normalmente se reúnen entre ellxs y así han creado un ritmo de trabajo que los favorece a todxs. Esto no quiere decir que sean niñxs pasivos o aburridos, tan solo que priorizan sus deberes escolares por encima del juego y otras distracciones. Lxs tres tienen en común haber tenido una historia apacible en primaria, llena de reconocimientos y atenciones. También el hecho de acatar fácilmente las instrucciones que les dan los docentes y de escuchar la palabra de sus padres como un mando incuestionable. También comparten todxs una relación afectuosa con sus familias y un rol de niñxs sujetos de cuidado.

Frente al Manual de Convivencia, por su parte, no existe prácticamente ningún caso de infracción. La verdad, pareciera que en su cotidianidad no existieran razones para infringir las normas y su comportamiento natural se adecua con facilidad al reglamento. El maquillaje está prohibido, pero ellxs no quiere maquillarse; los cortes de cabello “no convencionales” no se permiten, pero ellxs no desean peinarse de otra manera; el uniforme debe llevarse exactamente de la manera en la que a ellxs les gusta llevarlo.

En cuanto al Sistema Institucional de Evaluación, pareciera que este hubiera diseñado específicamente para su conveniencia. El tipo de pruebas que se realizan, los apuntes que se piden, los conocimientos que se priorizan, se ajustan exactamente a lo que a ellxs se les facilita. No quiere decir que no sean buenos para otras cosas, por ejemplo Paula disfruta el fútbol y a Juan le gustan las artes, pero en todo caso demuestran una enorme facilidad para obtener buenas calificaciones.

Puede decirse, en general para todos los casos, que no existe un solo elemento que determine el éxito escolar. Cada vez que aparece uno que potencialmente podría tomarse como determinante, aparece un conjunto de datos en el que no aplica. Sin embargo, estas

historias sirven para describir el tipo de relaciones institucionales sincrónicas, es decir, perfectamente adaptadas a las normas institucionales. Vale decir, finalmente, que en cuanto al número, este tipo de casos son la minoría, a pesar de lo cual, son al mismo tiempo el modelo que se promueve institucionalmente. Frente a ellos, mi intervención es prácticamente innecesaria y se reduce a un ejercicio de estímulo y reconocimiento permanente.

**Tipo de Relación Diacrónica:** los casos de Jerson, Gabriela y Antonio

Podría decirse que estos son los estudiantes que no hacen tareas. Todos están dos años por encima de la edad promedio, lo cual indica que han reprobado al menos dos años académicos. Jerson, por ejemplo, llegó este año al colegio, proveniente de otro IED del municipio. Su historia escolar está marcada por el fracaso y de su anterior experiencia salió expulsado por mal comportamiento. Apenas llegó, rápidamente se identificó con los demás estudiantes mayores en torno al fútbol. Su presencia y su talento le sirvieron para rápidamente convertirse en líder y llamar la atención de sus compañerxs.

Al comienzo Jerson llegó con una actitud reflexiva y, tal vez la novedad del ambiente, permitió de su parte un desempeño académico aceptable. Sin embargo, a medida que pasó el tiempo y el círculo social de Jerson aumentaba y se consolidaba, su rendimiento decayó notable y continuamente. Este hecho se hizo más grave en la medida en la que su comportamiento se empezó a tornar conflictivo frente a las normas institucionales. Desde ese momento, su único interés consistía en socializar, unas veces cortejando a las niñas y otras jugando fútbol. Se volvió impuntual, altanero, desafiante. Entonces llovieron las quejas por parte de lxs docentes y fue necesario apelar a sus acudientes.

Jerson vive con la mamá, que tiene una relación conflictiva con su expareja; tiene dos hermanas menores que se han destacado siempre en la escuela por su aplicación. Su mamá trabaja todo el día y Jerson pasa la mayor parte de su tiempo solo. Aunque tiene prohibido salir a la calle después del colegio, busca cada oportunidad para infringir la norma. Y es que la calle es un lugar especial. En ella existe otro nivel de relacionamiento para lxs jóvenes, lleno de experiencias y emociones. La otra cara de las relaciones afectivas escolares ocurre en el barrio, también el complemento de la amistad. Es comprensible la razón por la cual Jerson la busca, pero las razones por las cuales su madre se lo prohíbe también lo son. En la calle está el vicio, la trampa, la vagancia.

Jerson no hace tareas. Su tiempo libre lo ocupa entre la televisión, el internet y el contacto con sus pares. Aunque por su edad está en riesgo de terminar desescolarizado, también por ella esto le interesa poco; para él, es infinitamente más importante la imagen que proyecta ante el grupo. Quiere ser un hombre rudo, al que nada le importa, capaz de

desafiar impunemente las normas y cuando es castigado, mostrarse como una víctima del sistema que lo persigue. Casi todxs lxs docentes lo quisieran lejos de sus salones de clase. En ocasiones, yo mismo me he sentido desesperado con sus actitudes.

En este punto se encuentra mi intervención, que es también la historia de lo frustrante. Traté de acercarme a él y hasta cierto punto logré su confianza, pese a lo cual en ningún momento mis consejos permearon sus actitudes. Traté de hacer alianza con la mamá, pero los compromisos siempre fueron superficiales y al final terminaron dependiendo de un cambio en el comportamiento de Jerson que a su vez dependía exclusivamente de una decisión suya. Desafortunadamente esta no llegó nunca. Y la dinámica del Colegio, la cantidad de estudiantes y responsabilidades, convirtieron el caso de Jerson en un problema, que por su propia inercia lo condujo al fracaso. Recientemente su mamá lo retiró del Colegio, probablemente será desescolarizado definitivamente.

El caso de Gabriela, por su parte, también es un fracaso. Recién llegó con su familia del Huila este año proveniente de un colegio en el que había un solo profesor para todxs los cursos de primaria. Sin embargo, el primer periodo, mientras todavía era una niña tímida y aislada, tuvo uno de los rendimientos más altos de todo el grupo. Además, siendo una niña excepcionalmente dotada para el fútbol, se mostraba como un caso prodigio, una estudiante perfectamente adaptable a las normas institucionales. Gabriela tiene doce años, por lo cual su perfil se ajustaba todavía más a las expectativas.

Gabriela vive con la mamá, un hermano menor y el padrastro. Su mamá se ocupa del trabajo doméstico de su hogar y por lo tanto pasa gran parte del tiempo con sus hijos. Tienen una relación muy cercana y llena de lugares cómplices, para ella su mamá no es una figura que represente castigo, como si lo es en el caso de la mayoría de lxs demás niños. Sin embargo, desde el segundo periodo, el rendimiento de Gabriela decayó notablemente. Pasó de los primeros puestos a los últimos, aunque tenía la esperanza de al final pasar el año por promedio.

Sin embargo, el tercer periodo fue peor todavía y ya las altas notas del primero fueron insuficientes. Para ese entonces, Gabriela había conseguido muchxs amigxs y aunque tuvo relación con lxs mayores al final no logró adaptarse a su grupo y por lo tanto, nunca estuvo involucrada en los casos de indisciplina que ellxs protagonizaron. De hecho su comportamiento es aceptable y solamente entra en crisis cuando un(a) docente le pide que rinda académicamente ante lo cual ella responde de forma agresiva o displicente. Todo esto, quiere decir que se trata sin duda de un caso diferente al de Jerson. Que, pese a ello, tuvo el mismo final lamentable. Con la diferencia de que ella probablemente no será desescolarizada.

Por mi parte, traté de ser cercano a Gabriela y motivarla sobre la base de destacar sus aptitudes cada vez que tenía oportunidad. Prácticamente nunca tuve un conflicto con ella y le hice buena fama entre lxs demás docentes. Sin embargo, cuando su rendimiento empezó a decaer, francamente la perdí de las manos. Aunque hablé varias veces con su mamá, todxs en su familia parecían aceptar resignados el fracaso escolar. Ciertamente, Gabriela tiene sus bases de primaria muy débiles y tal vez en su caso repetir el año no represente a mediano plazo un fracaso escolar.

El tercer caso es el de Antonio que tiene catorce años. Él fue el primero en abandonar el grupo y el Colegio. En su caso, rápidamente es posible identificar una diferencia en el ritmo de aprendizaje. Antonio escribe despacio, realiza las operaciones matemáticas con dificultad, se expresa lentamente. Desde el primer momento empezó a acumular malas calificaciones, hasta un punto en el que, a pesar de quedar todavía mucho tiempo, por promedio tendría difícil aprobar el año. Antonio fue un niño periférico, siempre al borde de todos los grupos, constantemente acosado por los estudiantes más populares.

Su historia familiar es dolorosa y difícil de llevar. Vive con su mamá que no quisiera que el estudiara en un colegio público pero no le alcanza el salario para pagar una educación privada. Ni el salario ni el tiempo, pues su jornada es agotadora y prácticamente no puede prestarle atención a Antonio. Él, por su parte, trabaja los fines de semana, exclusivamente para cubrir sus propios gastos, pues para ser honestos, su mamá es capaz de llevar el peso del hogar sobre sus solos hombros. Antonio es un niño noble e inocente, que muy difícilmente podría obtener buenas calificaciones en el Sistema de Evaluación Institucional.

Antonio para mí representa un dolor profundo. No logré hacer nada. De un día para el otro dejó de asistir al Colegio y no hubo forma de hacerlo volver. En realidad no tenía muchas razones para hacerlo, desde algún punto de vista sería mejor trabajar y conseguir plata; tampoco tenía muchos amigos que lo retuvieran. Muy rápido Antonio se arrepintió de su decisión pero ya era demasiado tarde y habría sido imposible obtener las notas necesarias para pasar de año. Por su edad, una repitencia era institucionalmente imposible. Su decisión y la de su familia ha sido que valide el bachillerato y consiga un mejor trabajo.

Estos son tres casos que describen parte de la diversidad de factores que explican el fracaso escolar. Su constante es haber construido relaciones institucionales de tipo diacrónico, constantemente en crisis y conflicto. Para ellxs, el Manual de Convivencia es el libro del castigo y no del buen vivir. El diseño del Sistema Institucional de Evaluación les recuerda constantemente que no saben, que no pueden, que son menos que sus

compañeros. No quiere decir esto que sea la institución la responsable de su fracaso, pero sin duda complace y refuerza el problema.

Sobre mi papel, es difícil tomar la distancia necesaria sin perder el equilibrio. El papel de la dirección de curso en realidad es muy limitado. De un lado porque su diseño institucional hace imposible que con el tiempo previsto se intervenga de manera eficaz en todos los casos. Y del otro, porque el diseño institucional permite y promueve (sin intención) el fracaso escolar. Es francamente muy difícil cambiar las dinámicas en el marco institucional que existe. Sin una ruptura, que implique reformas al proyecto educativo institucional o mayor involucramiento y más tiempo de trabajo extra-escolar, es imposible modificar las tendencias.

### **Tipo de Relación Crítica:** la unidad de grupo

Este tipo de relación no se encuentra de manera individual, probablemente por el nivel de desarrollo en el que se encuentran lxs niñxs en grado sexto. Sin embargo, es posible encontrarlo en algunas actitudes del grupo, incluyéndome. Este tipo de relación se refiere a los casos en los que determinada práctica contradice las normas institucionales, pero lo hace con la vocación de transformarlas, es decir, anunciando un nuevo tipo de institucionalidad. En realidad este tipo de casos no se han convertido en propuesta concretas, sin embargo, insisten como episodios que dan testimonio de lo que ocurre entre el grupo. En este apartado describiré dos de esos episodios.

Como tal vez ocurra en muchas otras escuelas, lxs docentes, en gran parte producto del agotamiento y la desesperanza que provee a manos llenas el Sistema Educativo, deciden volverse duros y asumir una postura hostil frente a los estudiantes, asumiendo que esa es la manera más correcta de formarlos. Lo hacen (o lo hacemos) pensando que es lo mejor, que esa es la forma de exigirles superar las barreras que los limitan. Esto se refleja muy bien en la forma como lxs docentes hablan de los estudiantes, incluso cuando rinden informes frente a sus padres de familia. El lenguaje es ciertamente muy fuerte y en ocasiones despectivo.

Fue así que durante el desarrollo de un Comité de Evaluación y Promoción, que es un trámite al final de cada periodo y donde se socializan los resultados académicos por grado, inocentemente propuse una visión del problema del bajo rendimiento académico, que buscaba responsabilidades más allá de la falta de interés de lxs estudiantes. Esta pequeña defensa me permitió comprender algo de la forma en la que me veían algunos de mis colegas. Una de ellas, me sugirió que debía “apretar las riendas” si no quería que el grupo se me saliera de las manos, que desafortunadamente ellxs no entienden a las buenas. Yo insistí de nuevo en la necesidad del buen trato y la felicidad de los niñxs como

fundamento de las direcciones de curso. Creo que este hecho, tan sencillo y superficial, marca la posibilidad de crear una tendencia que cuestione los fundamentos que soportan las relaciones institucionales predominantes.

Del segundo episodio, que en realidad se ha repetido un par de veces más, han sido protagonistas lxs estudiantes. En varias ocasiones, cuando algunx de ellxs comete una infracción y se les pide en general que delaten al o la culpable so pena de tener que pagar el daño causado entre todos, casi en todas las ocasiones guardan silencio. Entre ellxs existe una suerte de complicidad que se opone a la lógica institucional. Pues sin duda, la delación sería la actitud más rentable individualmente en un ambiente en el que predomina el individualismo. Este hecho es apenas un anuncio y de por si no constituye prueba de nada. Sin embargo, anuncia la posibilidad de construir en el mediano plazo un grupo fraterno y cómplice.

b. Investigación Estudiantil

*“[S]erá necesario consultar inicialmente el Diario de Campo en búsqueda de la manera como lxs estudiantes desarrollaron sus investigaciones; pero especialmente el producto como tal de las investigaciones estudiantiles, descubriendo de ese modo hasta qué punto se propusieron y hasta dónde lograron efectivamente intervenir la realidad escolar.”*

Sin duda, la parte más importante de la propuesta de investigación estudiantil estaba al final, cuando el producto de las reflexiones debía provocar una acción colectiva. Sin embargo, justamente fue esa parte la única que no realizaron todos los grupos. En realidad no es tan fácil. No tanto porque la institución lo prohíba sino porque las dinámicas propias del Colegio lo dificultan. Aunque sea cierto que el conocimiento sobre la propia realidad es capaz de motivar la acción transformadora, no es muy claro sobre qué tipo de conocimientos son estos ni sobre la capacidad que tienen lxs estudiantes para coordinar acciones.

Los desafíos a la lógica institucional predominante no necesariamente conducen a su transformación. Por el contrario, generalmente tienden a adaptarse a ella perdiendo su valor renovador. Por ejemplo, en el Colegio, sin que en ningún lado esté escrito, predomina el trabajo individual. No es que los grupos estén prohibidos pues hasta cierto punto incluso se promueven, sino que estos funcionan como una sumatoria de individualidades. Y fue así desde el principio de la investigación estudiantil, el mal funcionamiento de los grupos marcó el ritmo de trabajo y el alcance de los productos.

Pero además del individualismo, predomina la lógica del aprendizaje obligatorio. Lxs docentes prácticamente obligan y obligamos a nuestros estudiantes a aprender. Aunque lo hagamos con la mejor voluntad, este hecho provoca en ellxs una percepción del conocimiento que se los asemeja al encierro. Para mantener el control en medio del tedio y el aburrimiento son útiles las calificaciones, capaces de determinar el éxito y el fracaso de un(a) estudiante en la escuela. Es comprensible, por estas razones, que lxs estudiantes aprovechen la menor oportunidad para evadir el estudio y sentirse libres.

Por su parte, el ejercicio de investigación estudiantil propuesto inicialmente, se basaba en el trabajo autónomo de lxs estudiantes. Porque si bien es posible obligar a alguien a que se aprenda las capitales del mundo, no lo es obligarlo a plantearse preguntas vitales y asumir sus respuestas de forma apasionada. Ni la consciencia ni la pasión por el cambio pueden transmitirse bajo la presión del castigo. Para realizar este ejercicio, fue necesario el arte de la persuasión y el contagio. Muchas veces esto fue imposible. Muchas veces los grupos fingieron estar trabajando cuando en realidad estaban inmóviles esperando el sonido de la campana; muchas veces completaron sin sentido los requisitos solamente para obtener una nota; muchas veces se dividieron el trabajo, pegaron los productos y ahí sí, volvieron a ser un grupo para hablar de la vida.

Las reflexiones construidas por los grupos fueron modestas y tardaron más tiempo del esperado en ser construidas. En realidad, la mayoría de los grupos no llegó a compartir un argumento capaz de motivarlos a la acción. Por esa razón, sumada al resto de dinámicas institucionales, las acciones colectivas fueron solamente una propuesta. Y por lo tanto, su impacto en la vida pública del colegio prácticamente no existió. En este aspecto, se requiere de un plazo más amplio para medir el impacto de la propuesta, un nuevo lapso de tiempo que inicie sobre el replanteamiento de lo sucedido durante la primera experiencia.

Sin embargo, como ocurre siempre, en el mapa de lo normal resaltan algunos casos excepcionales. El primero, del que se habló ya más arriba, fue el semillero estudiantil que siguió trabajando después de terminada la propuesta y logró planear y ejecutar un espacio de autoformación feminista que se proyecta hacia el futuro. Y uno más, para la izada de bandera del día de la independencia, cuando un salón completo fue capaz de producir un gran papelón en donde pronunciaban su vocación por la libertad para vivir sus cuerpos con independencia. Esta actividad hubiera podido ser calcada de un libro, sin embargo salió de las propias reflexiones del grupo, lo cual demuestra el talante político de las reflexiones construidas en clase.

## 6. Conclusiones

- i. La sistematización como propuesta metodológica en investigaciones sobre la educación, es una apuesta política. Supone que sean quienes viven la experiencia escolar lxs encargadxs de comprenderla, criticarla y transformarla. En realidad, se trata de una apuesta por la autonomía, que parte, eso sí, de una profunda consciencia sobre el sentido y las consecuencias de la propia práctica. Por esas razones, el ejercicio relatado en este documento es solo un primer paso en el camino hacia la verdadera sistematización del proyecto educativo del que hago parte. Dicho paso constituye la descripción de mis propias observaciones y en tal sentido constituyen una voz situada **en** la escuela.
- ii. La ubicación temporal del proyecto de sistematización es crucial, como lo es también el manejo del tiempo en la escritura. Se debe tener cuidado de registrar las Observaciones Iniciales para más adelante, a partir de un nuevo relato que recoja las Observaciones Obtenidas, evidenciar el carácter dinámico de la experiencia. Con ese fin, también, es necesario generar registros parciales a lo largo del desarrollo del proceso de Sistematización, que sirvan como conectores entre una y otra observación.
- iii. Lxs estudiantes son el reflejo de sus docentes. Muchas de las actitudes que desde el profesorado se espera que los estudiantes modifiquen, son replicadas exactamente por lxs docentes. Esto no implica ningún tipo de condena sino de cierta condición que aplica por igual a todxs lxs miembros de la comunidad escolar, al menos sobre estudiantes y profesorxs. Dicha condición es la pérdida de sentido, la deshumanización de las relaciones en favor del cumplimiento de los estándares y lineamientos oficiales. Cuando se hace algo a lo que no se le encuentra sentido, ese algo realmente pierde el sentido. Sin embargo, la naturaleza dialógica y humana de la educación, siempre será fuente inagotable de experiencias de lucha por darle otro sentido a la realidad.
- iv. En cuanto a las relaciones de género pueden sintetizarse algunas ideas: a) Existe una cultura (inconsciente) homofóbica en el Colegio que impide y ataca cualquier expresión de la diversidad; b) Los modelos de masculinidad y femineidad dominantes presionan, en ocasiones dolorosamente, la voluntad expresiva de lxs niñxs; c) Existe un patrón violento en la forma en la que los estudiantes construyen sus primeras relaciones de pareja; d) El cuerpo de la mujer es considerado vulnerable impunemente. De lo anterior, debe concluirse que solo la acción consciente y decidida de la comunidad escolar puede plantarse con posibilidades de éxito frente a la homofobia, la heteronormatividad y la misoginia.
- v. La investigación estudiantil en temas relacionados con género permitió la identificación de lxs estudiantes como investigadores y las historias de vida

recopiladas, sus objetos de investigación. Este hecho permite pensar metodologías didácticas que planteen por su desarrollo profundos debates epistemológicos.

También, este tipo de investigación, le permite palpar a lxs estudiantes la forma como el conocimiento transforma los juicios.

- vi. La formación que va más allá de las disciplinas se encuentra devaluada. Aunque en el discurso se defiende, el tiempo asignado al dialogo desinteresado es completamente reducido. Las direcciones de curso, que podrían ser un bien espacio de autoevaluación permanente, catarsis, descanso emocional, se reducen a un margen de tiempo insignificante y se le asigna una lista agotadora de responsabilidades administrativas
- vii. La extra-edad es un factor de riesgo escolar. Si bien es cierto que fracasan también niños que se encuentran dentro de la edad promedio y que algunos que la sobrepasan logran recuperarse y llegar al grado, es evidente que del universo de estudiantes que se encuentran extra-edad, la mayoría terminan fracasando. Es muy importante asumir esta hipótesis en forma de preguntas: por un lado, cuál es el efecto que tiene la reprobación de un año académico en términos de la cantidad de niños extra-edad que produce, o lo que es igual, ¿Qué debería privilegiar una institución, el desempeño académico de cada estudiante o la paridad de edades en un mismo grupo? ¿La exigencia académica y la selección de los grupos que mejor sean capaces de obtener resultados en las pruebas estandarizadas, son suficiente
- viii. El éxito o el fracaso escolar no dependen de un solo factor. Sin embargo, la lógica institucional que gobierna si permite y promueve el fracaso. Vale la pena preguntarse sobre los efectos de esta cultura.

## 7. Referencias Bibliográficas

Alcaldía Municipal de Cajicá. (2012). *Plan de Desarrollo Municipal (2012-2015) Progreso Con Responsabilidad Social*.

Alcaldía Municipal de Cajicá. (2015) *Proyecto Educativo Municipal 2014-2023*.

ICFES. (2015) *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11, 2015-2*. Recuperado de: [www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2](http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2)

González E. (2014) *Las mujeres en la industria colombiana de las flores*. Observatorio de Multinacionales en América Latina

Germana, C. (2010) Una epistemología otra: el proyecto de Aníbal Quijano. *Revista Nómadas* (32).

- Mejía, M.R. (2008-2009) *La sistematización como proceso investigativo O la búsqueda de la episteme de las prácticas*. Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional, Programa Ondas Colciencias.
- Mejía, M.R. (2015) El maestro y la maestra, como productores de saber y conocimiento, refundando el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad* (29)
- Osorio, J., Rubio, G. (S.F.) Claves de la Investigación-Acción para una práctica educativa volcada a la Experiencia.
- Toledo, U. (1998). La Epistemología según Feyerabend. *Cinta de Moebio* (4) Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/101/10100402.pdf>
- Rangel J. (2016) *Aportes a la polémica generada por la propuesta de eliminar gran parte de la reserva forestal Thomas van der Hammen*. Palabras al Margen. 19 de Marzo de 2016. Recuperado de: [palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/aportes-a-la-polemica-generada-por-la-propuesta-de-eliminar-gran-parte-de-la-reserva-forestal-thomas-van-der-hammen?category\\_id=138](http://palabrasalmargen.com/index.php/articulos/nacional/item/aportes-a-la-polemica-generada-por-la-propuesta-de-eliminar-gran-parte-de-la-reserva-forestal-thomas-van-der-hammen?category_id=138)
- Mejía M.R. (2010) *Sistematización Una forma de Investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos*. Formato digital obtenido en *scribd.com*
- Kawulich B. (2005) La Observación Participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Social Research* 6 (2) Art. 43. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998>
- Fals Borda, O. (1971) *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. México: Nuestro Tiempo.

## 8. Anexos

### 8.1. Anexo 1: Transcripción de una clase de Investigación Estudiantil

#### TRABAJO DE CAMPO

#### Transcripción de una Clase

A continuación se transcribe una clase orientada por Alejandro Urdaneta en el IED Capellanía en el marco de la clase de Ciencia Política. Su duración fue de 1 hora y se enmarca en el trabajo de investigación estudiantil que viene acompañando el docente desde principios del año.

Metodológicamente, en esta etapa del proceso las clases discurren a través de tutorías en las que el docente acompaña y asesora la investigación que vienen liderando cada uno de los grupos. En promedio son seis grupos por salón y en una hora de clase se alcanzan a hacer entre tres o cuatro tutorías.

Para ilustrar mejor la forma cómo ocurren, se tomaron dos tutorías realizadas con grado décimo y una con grado once esto con el fin de señalar la manera como el proceso evoluciona en el tiempo, dado que el primer grupo se encuentra en una etapa de la investigación y el otro en la inmediatamente siguiente.

7 de Abril de 2016 – 7:30 am – 8:30 am

Grado 1001

Grupo que investiga contra-cultura juvenil

Yo: Bueno niñas, en qué van ustedes

El grupo: estamos mirando la pregunta

Yo: ustedes es cultura? bueno. Yo le propongo esta pregunta que va a ser nuestra pregunta de investigación que es: qué sabemos hacer o qué queremos aprender a hacer los estudiantes, pero si ustedes quisieran proponer otra pregunta la podrían proponer

Ellas: (asienten con la cabeza)

Yo: ¿Cuál es?

Ellas: Se ríen y responden qué le transmite el arte cuándo

Yo: listo, está interesante, pero recuerden lo que nosotros estamos tratando de hacer (mirando a un estudiante que llega, interrumpo) ¿Usted es de acá? ¿de este grupo?

Ellas: nooo!

Yo: Pero sí... bienvenido, claro (el estudiante que llega comenta algo inaudible)  
Acuérdense que nosotros estamos tratando de llenarnos de argumentos con nuestra investigación para poder después intervenir el colegio, si? Porque es más fácil llegar y decirle al rector: queremos pintar un mural pero tenemos encuestas, tenemos entrevistas, tenemos lecturas, tenemos...

Una estudiante: Y claro entonces el tiene de alguna manera que decirnos

Yo: (interrumpiendo) Por lo menos nos tiene que discutir en términos científicos.  
Diferente es si nosotros llegamos y le decimos, profe es que queremos poner "solo Millos" en esa pared y entonces si usted nos deja pues nos va a decir, no muchachos ustedes son unos desordenados, listo? entonces, esta si puede ser la pregunta siempre que siempre estemos pensando en que la estamos orientando hacia allá, listo? Entonces lo siguiente que hacemos después de eso es la hipótesis, ¿qué es la hipótesis?

Una estudiante: Nosotros, o sea, nosotras responder a esa pregunta.

Yo: por ejemplo tu qué responderías

Ella: Cuando escucho el arte me transmite como una historia, me cuenta una historia

Yo: entonces mira tu dijiste cosas interesantes, dijiste por ejemplo (mientras escribo, enfatizando) escucha, tu el arte, cuando te hablo de arte tu hablas de escuchar cierto? y qué me dijiste después?

Ella: transmite o... cuenta una historia

Yo: a bueno, listo, cuando escuchas el arte entonces te llegan historias. Tu, Andrea?

Andrea: pregúntele a Sharik mientras que yo pienso

Sharik: no, yo no ay... yo no dije nada

Andrea: emoción, emoción y sentimientos

Yo: pero el arte cómo te llega a ti, la escuchas, la ves (Interviene Lina: la sientes)

Sharik: si, yo la veo

Andrea: (simultáneamente) la siento, de todo lo que sucede a diario

Yo: (mientras apunto) bien, listo. Sabes por qué me interesa... (mientras Sharik interrumpe: por ejemplo cuando yo voy a Bogotá) (Mirando a Sharik) dime?

Sharik: no, qué le interesa de eso?

Yo: No, lo que me interesa cuando dices escuchar, es que el arte es muchas cosas, entonces puede ser música, puede ser pintura, el arte puede ser

Dana: (señalando la pregunta que tienen escrita) por eso decimos ver o escuchar.

Yo: listo, entonces digamos que ahí ya vemos que la experiencia del arte, digamos que la hipótesis de ustedes es que al menos hay dos formas de recibir el arte, que es viéndola o escuchándola, cierto, entonces eso hace parte de su hipótesis. Y entonces ya dicen un montón de cosas: historias, sentimientos. emociones (mirando a Sharik) qué mas?

Sharik: ¿Qué más?

Yo: (mirando al estudiante que llegó) Digamos, arte también es por ejemplo un man que hace freestyle con el balón y que lo deja a uno con la boca abierta también es arte (mirando al estudiante que llegó) usted qué siente cuando ve a un man que usted dice este juega como loco.

El Estudiante: Alegría

Dana: motivación

Sharik: queda uno impresionado

Yo: eso, es lo mismo, motivación, admiración, cierto? (llega Juana, una estudiante de otro grupo e interrumpe)

Juana: profe le puedo hacer una preguntita, es que es para poner, eee, si hubieran talleres en el Colegio de aprender a escribir si no, no para poner aprender a escribir, sino para aprender como poemas, pero eso tiene un nombre

Lina: crear historias literarias?

Yo: si, pueden ser técnicas de escrituras diferentes, si? (Juana anota y se va para su mesa) si te respondí o no te respondí.

Juana: sí

Yo: A bueno. Listo, por ahí va su hipótesis, entonces ustedes ya saben cuando les pregunto yo a ustedes que les transmite el arte (dirigiéndome a Lina que se había sentado en otra mesa) cierto Lina? (vuelve Lina) cuando yo les pregunto que les transmite el arte entonces ustedes ya tienen dos cosas ahí, una que lo ven o lo escuchan cierto?, la otra es que les transmite historias, alegría, motivación, admiración, sentimientos, emociones, listo? qué más se les ocurre para la hipótesis...

Lina: experiencias

(se escucha un grupo en el fondo que estaba trabajando en las preguntas para la encuesta)

Gerardo: profe! terminamos

Andrea: tristeza

Yo: tristeza?

Dana: eso hace parte...

Sharik: hay unas creaciones que son tristes, cuando usted está triste usted las entiende más.

Lina: si, a uno lo ponen melancólico

Andrea: pero eso no es igual que emociones o sentimientos?

Yo: sensaciones, emociones, emociones dice Sharik por ejemplo la tristeza (mientras escribo dice Sharik mientras se ríe)

Sharik: yo nunca estoy triste

Yo: por ejemplo la alegría también cierto? Entonces, después qué hacemos?

Dana: falta debatirla y que le hagan adiciones (se refieren a dos estudiantes que no asistieron ese día a clase)

Yo: ¿Qué le transmite el arte cuando la ve o la escucha? eso es lo que ustedes quieren averiguar en el Colegio, cierto?

Dana: No, por fuera

Yo: Por fuera del Colegio, quiere averiguar eso por fuera del Colegio. Listo. Entonces acá digamos que uno podría agregarle más cosas, es decir, el arte que se escucha, el arte que se escucha también puede ser de varios tipos, de qué tipos puede ser? O sea lo que ustedes escuchan puede ser... por un lado puede ser

Dana: depende del género

Yo: si, pueden ser los géneros, también puede ser como la forma en la que uno la escucha porque una cosa es la música que uno lleva en los audífonos y otra cosa es su uno va a un toque o uno va a un concierto o la que escucha en su casa a todo volumen o la que compare con sus amigas, con sus amigos. De qué más depende el arte que se escucha? Digamos que uno también podría meterse con los mensajes. Digamos, Lina qué música escucha

Lina: De mucha pero lo que más me gusta es como la instrumental. No sé, me hace como meditar de alguna manera

Yo: Digamos que ese va como en géneros y hay géneros que producen diferentes sensaciones, qué más?

El Estudiante: Bueno, hay música que usted si ha visto cuando uno juega, qué le colocan a uno música ahí bien bacana y uno como que se motiva.

Yo: Entonces pueden ser las circunstancias en las que se oye no? no es lo mismo uno en un partido, en una final, escuchando...

El Estudiante: No más yo una vez estábamos jugando y le metí un gol a un portero y el portero estaba escuchando música y el árbitro lo pilló y (chifla imitando un pito) su amarilla.

Yo: Y por qué le puso amarilla

El Estudiante: pues porque en un partido no se puede, imagínese ahí a Casillas allá bailando (el grupo se ríe y yo también) se distrae.

Yo: Y lo mismo el arte que se ve. Así más características del arte que se ve.

Lina: Depende de lo que uno ve (otro grupo me llama)

Yo: espere ya voy

Lina: pueden ser pinturas morales o pinturas de gente así como uno

El Estudiante: O esas que dicen te amo asterisco cinco

Yo: digamos que en eso también tiene que ver el lugar donde se ve el arte porque un grafiti usted lo va a ver es en la calle y una obra la va a ver como en un museo o algo así. Listo, qué más

Sharik: color

Yo: (anotando) listo, los colores. Bueno, entonces digamos que eso me hace pensar que la pregunta de ustedes uno podría complementarla un poco y decir, bueno que le transmite el arte cuando la ve y cuando la escucha y digamos cómo le gustaría o cómo se le ocurre que su espacio vital, su espacio cotidiano, que puede ser el barrio o el municipio, podría ser tomado por el arte.

Lina: grafittis por todas partes, pero o sea no pintar por pintar sino que uno vea pinto porque le gusta, porque tenía esta situación en este momento, no sé

Yo: entonces, eso me parece interesante como complementarlo así, entonces, qué siente con el arte, la gente eso lo va a llevar como a sensibilizarse un poquito, a decir, yo cuando escucho mi música tan o tal no se qué, y entonces después usted que piensa si el arte se tomara su municipio, su barrio, lo que sea. Y arte puede ser lo que dice Lina, puede ser murales en todas las paredes, galerías fotográficas

El grupo: si, claro

Yo: puede ser teatro callejero, pueden ser los músicos haciendo música

Lina: en las esquinas...

El Estudiante: eso, y ponemos el sombrerito y las monedas

Yo: También, eso vale. Pero no, una cosa bien organizada. Imagínese que la experiencia de los niños fuera, empezara con ese arte y no empezara con ver a sus referentes jóvenes metiendo vicio en las esquinas, o sea, yo creo que cambia algo cierto? si usted lo que ve es a Dana tocando su saxofón... (escribo la nueva hipótesis) entonces esto les plantea a ustedes que deben replantear la hipótesis. Entonces lo que yo les acabo de decir son pistas, entonces, pistas es lo que dijo Dana que son murales, o lo que dijo Lina, también está el teatro callejero, la música al aire libre. Listo! Sigam echándole cabeza.

El Estudiante: (cantando el coro de una canción que trabajamos en clase) Échele cabeza

Yo: eso, échele cabeza para darse en la cabeza, ja ja.

(entre todos describen cómo fue la actividad)

Yo: Entonces después de eso entonces ustedes van a empezar a hacer preguntas (señalando el Taller), esa es la lluvia de preguntas, no? Entonces es todas las preguntas que ustedes se les ocurran para, digamos esto es lo que ustedes piensa que la gente podría responder dependiendo de la persona, entonces ustedes van a hacer las preguntas (señalando la hipótesis de ellas ampliada) para darse cuenta si esto es lo que piensa o si no piensa esto y piensa otra cosa completamente diferente.

El estudiante: entonces lo hacemos en clase o en la casa

Yo: avancen, avancen en las preguntas y la próxima vez que me sienten con ustedes es ya para revisar las preguntas y para que escojamos las preguntas. Acuérdense que son preguntas de respuesta cerrada porque son encuestas. Y uno que busca con las encuestas?

Sharik: tener una respuesta

Yo: si, respuestas muy concretas porque uno quiere sacar datos cuantitativos. Qué son datos cuantitativos?

(inaudible)

Yo: no, cuantitativos de cuantos cierto? o sea numérico. Lo que vamos a sacar son porcentajes, entonces queremos saber que el 80% de nuestros encuestados nos dijeron que les gustaría ver el barrio lleno de murales, por ejemplo. O el 50% nos dijo que le gustaría que en los parques... y vamos a hacer gráficas.

Dana: Y tienen que ser redondas?

Yo: por ahora que estamos empezando vamos a trabajar el gráfico de torta que es la bola y después vamos a trabajar gráficos más complejos para que ustedes los aprendan

El Estudiante: uy imagínese este colegio lleno de murales

Yo: eso, imagínese el Colegio lleno de murales

El Estudiante: (señalando los límites del Colegio) allá mire eso que hicieron, todo eso

Yo: Si todos esos muros, es que eso es lo que yo digo, cierto que se vería lindo?

Dana: El Pompilio, digamos el Pompilio...

Yo: Tiene murales todo afuera

Lina: Por afuera también se ve todo bonito

Yo: Nosotros vamos a hacer murales, pero van a ser murales más pensados

Lina: Si claro, porque no es ir a pintar ahí. Sino que las personas vean y digan uy si mire lo que hicieron, que uno entienda.

Yo: Listo? Ya la tienen? Entonces me siento con ustedes, mañana tenemos clase no, mañana me siento con ustedes a mirar las preguntas.

Andrea: ok

7 de Abril de 2016 – 7:30 am – 8:30 am

Grado 1001

Grupo que investiga Feminismos

Yo: (llegando están las cuatro sillas ocupadas, dirigiéndome a Brayan) pero déjeme sentar a mi...corra Brayan querido (dirigiéndome a Burgos, quien llegó al grupo este periodo) usted llegó a un grupo muy bueno si sabía?

Burgos: Por qué cree que estaba poniendo cuidado profe?

Eva: Ya le dijimos que nada de vagancia porque es que aquí trabajamos

Yo: La pregunta que yo les propongo a ustedes es esta: si los noviazgos en el colegio son violentos

Catalina: Pero sobre ese tema, si?

Yo: Puede ser sobre violencia, lo que ustedes leyeron, entonces ustedes pueden averiguar, podríamos averiguar en realidad muchas cosas, podríamos averiguar por ejemplo si hay violencia de género en el barrio o podríamos averiguar sobre los embarazos adolescentes o podríamos averiguar, hay un grupo de décimo que está averiguando sobre la percepción que tiene la gente acerca del aborto.

(Interrupción)

Yo: son violentos los noviazgos en el colegio

Burgos: depende

Yo: claro, eso depende, hay muchos tipos de violencia. Pero eso es una propuesta, ustedes deciden si quieren dejar esta o si quieren hacer otra. Les estaba diciendo que hay un grupo de décimo que está investigando la percepción que tiene la gente acerca del aborto, entonces ahí están investigando cosas sobre eso. Ustedes qué opinan del aborto, de acuerdo o en contra?

Catalina: depende

Yo: depende

Eva: también, depende

Yo: y usted? en contra o a favor en todos los casos

Burgos: En contra profe

Eva: sino que es que digamos en el del aborto, lo que tu dices de décimo, nos hicieron esa encuesta a nosotras, pero ahí como que se contradecían, habían cosas que se contradecían

Catalina: habían preguntas mal hechas

Eva: si

Catalina: sería hacer encuestas sobre el aborto, pero pues hacerlas bien

Eva: pero no sobre el aborto porque para copiarnos no

Catalina: y entonces?

Eva: no sé, algo diferente

Yo: pero es que estamos aprendiendo, o sea ellas también están aprendiendo y si al comienzo las preguntas no son tan profundas como uno quisiera pero bueno se hizo el

intento y ya tenemos, digamos que es interesante que se empiece a dar la discusión sobre un tema que normalmente no se había tocado, entonces ellas están ahí dándole. Entonces que pregunta escogen ustedes. Nos quedamos con esta entonces?

Eva: pero es que esa no podría ser ni si ni no, porque siempre va a decir depende

Yo: Si, claro, por eso es que nosotros no nos vamos a quedar solo con esta pregunta sino que vamos a hacer una encuesta y vamos a desarrollar varias preguntas para mirar muchos aspectos (dirigiéndome a Burgos) porque es lo que usted dice, violencias hay muchas, violencias es desde que cada vez que yo te veo hablando con tu amiga te miro mal

Catalina: celos

Yo: hasta que yo te pegue

Burgos: así, se comienza con los celos y así sucesivamente hasta que el man se aburre y la deja o le pega

Yo: si dejamos esta o qué, qué dicen

Burgos: no profe, lo que ellas digan

Catalina: esa o la del aborto

Eva: Deberíamos mirar otra, profe y qué otra podría ser

Yo: Las otras depende de lo que ustedes quieran, recuerden la lectura que ustedes la leyeron muy bien, qué les interesaría averiguar.

Eva: Si, porque en la lectura hay cosas que son muy buenas, no sé me parece muy bueno trabajar otra cosa.

Yo: porque mire que hay una población de mujeres aquí en el colegio que no se ha, que no le hemos hecho preguntas, porque es que aquí hay muchas mujeres, las profesoras son mas que todo mujeres, las señoras que nos ayudan con las cosas generales son todas mujeres, las vigilantes son mujeres, o sea acá la población es mayoritariamente de mujeres y ustedes podrían tratar de averiguar la opinión que tienen ellas sobre algunas cosas, no sé.

Eva: Si, eso me gusta profe

Yo: o con las mujeres del barrio y empezar a averiguar también cosas cómo qué significa...

Catalina: Teniendo en cuenta la lectura

Yo: porque uno lo que ve mucho acá es que, o no sé, de pronto yo estoy equivocado, pero uno ve que las encargadas de los niños son normalmente las mujeres.

Eva: si eso si es siempre profe, porque...

Yo: entonces uno podría tratar de averiguar con esa población, lo que les digo es, depende de la muestra... la muestra, qué quiere decir la muestra. Catalina, qué es la muestra en una investigación

Catalina: la muestra? cómo la evidencia.

Yo: no, la muestra es a las personas a las que uno va a ir... cuando uno habla de la muestra en una encuesta quiere decir a las personas a las que va a encuestar, las características de esas personas, entonces uno dice, van a ser viejitas...

Eva: no, yo creo que sería mejor hacerlo cómo hacia la gente joven

Yo: a mujeres jóvenes del barrio, entonces pueden decir, las mujeres jóvenes del barrio pero que no estén estudiando en el colegio, eso les da una dificultad extra y es que no las van a poder hacer acá sino que les va a tocar hacerlas por fuera, si uno las hace acá pues es más fácil porque ustedes están acá un resto de tiempo, ustedes escogen....

Catalina: sería mejor acá en el colegio

Eva: si, obvio

Catalina: pero sería cómo más con los grados más grandes, no profe? porque pues... noveno a once

Eva: si porque un grado de octavo hacia abajo pues son pocas las personas que conocen más sobre el tema

Catalina: de noveno a once

Yo: también podríamos hacer, que no han hecho otros grupos es como, con las niñas grandes tratar, que son décimo y once, noveno, décimo y once, averiguar cómo cual es la percepción que ellas tienen sobre el amor, no? qué es algo que...

Eva: uy si profe, esa esa me gusta

Yo: y nosotros lo comparamos con la visión del amor romántico que leímos

Catalina: eso, eso

Yo: listo

Catalina: porque en la lectura dice eso, sobre esas cosas

Eva: si de lo que más habla es sobre eso

Yo: (dirigiéndome a Burgos) y usted ya hizo la lectura cierto? (dirigiéndome a Eva y Catalina) se la tienen que dar para que la adelante.

Catalina: o que lea pues solamente lo que subrayamos

Eva: si son las ideas principales, más ideas buenas

Yo: cuál es la visión que tienen las mujeres jóvenes del colegio sobre el amor, entonces ustedes acá ya van a empezar y en esto yo si les recomiendo que utilicemos la lectura, sería muy chévere que la utilizáramos para hacer la hipótesis. Qué podrían responder ustedes

Catalina: pues por un lado podría ser cómo: ¿piensa usted que el amor es bueno? si o no

Yo: eso es una pregunta que nos dice un montón de cosas, cierto? porque nos habla un poco de la...

Burgos: profe, pero cómo le digo... bueno, hacemos la pregunta pero ellas responde y uno tiene que escribir lo que ellas responden?

Yo: vamos por partes, vamos por parte, si claro, uno hace las encuestas y uno empieza a preguntarle a la gente

Catalina: digamos yo digo la pregunta pero tengo que dar las cuatro opciones?

Yo: tienen que ser preguntas cerradas y hay varias formas de hacer las preguntas cerradas, uno puede poner que sean cuatro opciones, así, a, b, c o d, uno puede hacerla que la persona responda más o menos lo que quiera y uno tiene las opciones y uno tiene las opciones y uno encierra la que más o menos se ajuste a lo que la persona respondió, uno lo puede hacer por rangos entonces la primera respuesta va de tal lado hasta tal lado, la segunda de tal a tal. Vamos a ver cuándo tengamos las preguntas.

Catalina: y cuántas preguntas más o menos

Yo: vamos a hacer 20 preguntas, pero veinte preguntas como una lluvia de ideas, después entre esas 20 escogemos 7, que son las que vamos a hacer en las encuestas, las 20 son para tratar de abarcar lo que más podamos. Entonces digamos, a mi se me ocurre, les doy una idea y ustedes siguen avanzando, digamos al preguntarnos sobre el amor, puede que la gente se refiera a, no sé, como a la responsabilidad que implica el amor, cierto? cierto, entonces habrá alguno que digan esa responsabilidad lo afecta y lo invade todo, entonces puede ser y el hecho que yo te ame quiere decir que yo haga todo lo que tu me dices porque eso me pueden decir algunas.

Eva: también si ellos creen que el amor es solamente atracción y no sé

Yo: eso, todo eso

Catalina: o es tener posesión sobre otra persona

Yo: si.

Eva: ya van tres

Yo: una de las responsabilidades que implica el amor es la fidelidad, entonces si yo estoy contigo no puedo estar con nadie más y la hipótesis es así y esto les genera algunas preguntas para la encuesta, por ejemplo, usted cree que el amor implica necesariamente la fidelidad, tu que dices Catalina, si o no

Catalina: pues yo no estoy mucho de acuerdo, pero igual uno es como respetarse a uno mismo porque si uno se va de hombre en hombre pues obviamente eso va a causar cosas que...

Yo: si, puedes salir lastimada

Catalina: a veces es preferible estar bien con una persona, solo con una  
(suena el timbre)

Eva: También alguna pregunta sobre lo que dice la lectura de que el hombre se siente como el héroe de la relación.

Burgos: cómo el jefe

Yo: podemos averiguarlo también, usted alguna vez ha sentido que su novio asume la posición de jefe, de patrón, de macho. ustedes han sentido alguna vez con un novio tuyo que asume la posición un poco de papá no? es cómo...

Eva: yo no

Catalina: si

Yo: que es la posición como de papá: dónde estuvo, hasta qué horas

Eva: bueno, entonces ahí vamos.

7 de Abril de 2016 – 10:00 am – 11:00 am

Grado 1101

Grupo que investiga Feminismos

Yo: Pachón, siéntese

Pachón: (mientras está mirando el celular de pie) acá estoy bien profe

Yo: Está bien alienado, dígame que mientras hablamos no esté jugando

Pachón: No estoy jugando (me muestra el celular con WA)

Yo: está wasapiando? peor (dirigiéndome a Daniela) estás triste?

Pachón: No, está de mal genio, no la moleste. Más bien rápido

Yo: rápido no, lo que nos demoremos, listo. Las gráficas: tu pareja te ha gritado? la mayoría dijo que a veces, entonces digamos que entre el a veces y el sí tenemos el 70% o sea la mayoría de la gente, algunos dijeron que sí y otros que a veces, pero a la mayoría de la gente la han gritado en la relación.

(interrupción para pedir un permiso)

Yo: tu pareja te ha pedido la contraseña de las redes sociales? La mayoría dijo que no pero un porcentaje importante dijo que sí. Te han intentado agredir físicamente? Qué dice? Mucha gente dijo que sí? Entonces 60% de la gente dice que si ha habido intento de agresión física, eso es muchísimo cierto?

Angélica: si, obvio

Yo: si les parece mucho o no?

Angélica: los hombres están locos

Yo: (luego de hacer una corrección en el documento que estamos revisando) listo, sigamos, tu pareja es controladora? la mayoría dijo que no. Y mire que es curioso que digan que no porque antes mucha gente nos dijo que ha habido agresión física que ha habido intento de obtener las contraseñas, que ha habido gritos, entonces uno se pregunta qué está entendiendo la gente por control

Paola: en sí no saben lo que es controlador

Yo: y eso curioso. A tu pareja le molesta que salgas con tus amigos, la mayoría dijo que no, pero digamos que esto es diciente, que el 3% haya dicho que si, eso es un porcentaje importante. Crees que tu pareja llegaría a forzarte para estar con ella? estar quiere decir sexualmente, si?

Daniela: si

Yo: digamos este porcentaje es supremamente delicado, no? aunque la mayoría dijo que no, hay una porción que dijo que sí. El amor que sientes por tu pareja pasaría por alto el maltrato? la mayoría dijo que sí?

Daniela: si

Yo: Mire me parece super interesante la encuesta de ustedes, esto qué nos dice? nos hace preguntarnos sobre cuál es la idea que tenemos de amor entre nosotros, no? porque para ti (dirigiéndome a cada uno de los integrantes del grupo) tu pasarías el maltrato por amor (todas dicen que no) Digamos el amor no conlleva maltrato, nunca, cuando hay maltrato no hay amor entonces, digamos que esto nos dice algo muy importante. Tu pareja te ha humillado frente a tus amigos?

Paola: A los amigos de él o a los mismo de uno

Yo: Algunas veces, digamos, es altísimo. O sea, lo que ustedes encontraron es que existe mucha violencia en el noviazgo, o sea que son relaciones muy muy violentas. Entonces les voy a mostrar lo que vamos a seguir haciendo, tienen una hojita? (me pasan la hoja donde titulo "Análisis de Resultados") lo primero que van a hacer ustedes acá es una contextualización si? entonces van a decir cómo se hizo el ejercicio, a cuántas personas, en dónde, características de las personas, todas estudiantes o no?

Daniela: no, había también profesores

Yo: entonces la idea es que ponen

Daniela: edades

Yo: pueden poner estudiantes y profesores, entre las edades más o menos de tal... después ya empezamos a analizar las gráficas que las de ustedes están muy bien, Gráfica 1: ¿Tu pareja te ha gritado? Lo que yo les decía, pueden poner (mientras escribo) les voy a ayudar con la primera para que vean cómo se hace: Ante la pregunta acerca de sí...

Daniela: había gritos

Yo: (sigo escribiendo) si, si había gritas entre la pareja, la mayoría (52%) sostuvo que a veces y el 18% dijo que si. Digamos que esta es la descripción de la gráfica, si uno lee esto.

Angélica: O sea que por gráfica tenemos que hacer una descripción?

Yo: si, pero entonces es una descripción que es esta parte y un pequeño análisis que es lo que sigue, ustedes qué pueden ver ahí, qué ven ustedes en eso

Angélica: en qué?

Yo: en este hecho, en el hecho de que la mayoría de la gente diga diga que en las relaciones ha habido gritos

Daniela: pues que en las relaciones ya no se tiene el mismo respeto como de antes, no sé, como que ya hay más violencia, o sea, ya se está viendo mucho la violencia

Yo: muy bien, muy bien Daniela. Qué más pueden ver

Angélica: pues el alto porcentaje que hay de violencia en el noviazgo

Yo: si, eso también se puede ver en la gráfica. Y se puede ver también que no se están tramitando bien los conflictos cierto? que están pasando por los gritos y cuando un conflicto llega a los gritos quiere decir que no lo llevó bien, todo eso lo van a poner, entonces Daniela decía (mientras escribo) que a pesar de la juventud de los encuestados...

Daniela: ya se ve la violencia

Yo: entonces ahí lo que dice Paola

Paola: ya se ve el alto índice de violencia

Yo: (mientras escribo) ya se ve un alto índice de violencia reflejado en la incapacidad de tramitar correctamente los conflictos, cierto? y este es el análisis, si ven? el análisis también es cortico y esto es lo que vamos a hacer con las gráficas, bueno? si les parece?

El grupo: (asienten)

Yo: vamos a poner para cuándo, va a ser para el miércoles de la otra semana, al final de la clase, bueno? para que tengan la clase para trabajar. Y ya cuando me entreguen eso ya terminamos con las encuestas y sacamos la primera nota de este periodo. Bueno, niñas y niño, está muy buena su encuesta oyeron? van pa'l cinco, está muy muy interesante

Angélica: gracias profe (todos sonrían)

Yo: quién sigue?

## 8.2. Anexo 2: Informes de Convivencia y Comportamiento de estudiantes caso-tipo

IED Capellanía, Octubre de 2016

Ref. Informe sobre el desempeño académico y de convivencia del estudiante Jerson

Respetado Comité de Convivencia Escolar,

Jerson es un niño de 14 años próximo a cumplir 15. Recién este año llegó al Colegio a repetir el grado sexto, proveniente de la IED Antonio Nariño. Desde un principio congenió fácilmente con lxs mayores del grupo, especialmente con Santiago Galindo, José Luis Garnica y Omar Pinzón, que a su vez también venían con similares historias académicas. Del mismo modo, también pudo relacionarse fácilmente con los repitentes y estudiantes mayores de los otros sextos, especialmente en torno al fútbol.

Casi desde el primer periodo su comportamiento ha sido difícil, aunque ha evolucionado con el pasar del tiempo. Al comienzo, Jerson respondía de manera hostil a cualquier intervención que yo como su director de curso tratara de hacer para llamarle la atención, a cada comentario le venía una respuesta grosera. En ese momento se solicitó la participación de su mamá, quien siempre estuvo muy dispuesta para las citaciones que se realizaran desde el Colegio. Fue posible en ese momento que Jerson modificara su conducta frente a mí, aceptando con mejor actitud las sugerencias que le hacía. Sin embargo, ese no era el caso con otrxs docentes, con quienes Jerson tuvo inconvenientes en muchas oportunidades. Académicamente, durante ese primer periodo, su rendimiento académico fue básico, lo cual atenuaba en parte su indisciplina.

Durante el segundo periodo se perdió el contacto con la mamá de Jerson porque su teléfono celular se encontraba desactivado. Aunque intenté en varias ocasiones citarla de manera escrita, Jerson nunca entregó las citaciones y la mantuvo engañada acerca de su comportamiento y desempeño académico. El día de la entrega de boletines tampoco fue posible adelantar este diálogo, puesto que ella no pudo asistir en ese momento. En este lapso, Jerson desmejoró completamente sus resultados académicos, perdiendo prácticamente todas las asignaturas. Su comportamiento era queja constante por parte de todos los docentes que le dictan clase, especialmente por faltas de respeto, llegadas tarde, evasión de clase. En cuanto a mí, Jerson continuó siendo respetuoso y acatando mis llamados de atención, siempre que yo estuviera presente para garantizar su cumplimiento.

En el tercer periodo la situación no mejoró para nada. El rendimiento académico siguió decayendo hasta el punto en que Jerson dejó de asistir al colegio durante más de dos semanas, manteniendo engañada a su mamá y al colegio simultáneamente. En ese momento todavía la comunicación era imposible y Jerson se ufana constantemente frente a sus compañeros de hacer lo que se le daba la gana y de asistir al Colegio solamente cuando el grupo tenía partido de futbol. Las evasiones para quedarse en la cancha seguían siendo frecuentes y de nuevo reprobó prácticamente todas las asignaturas hasta el punto en el que por su promedio general ya no podría ser promovido al año siguiente.

Durante la semana de recuperaciones que propuso la Institución, pese a que Jerson contó con todas las guías a tiempo, su participación fue intermitente. Entregó algunos trabajos y otros no, asistió a algunas tutorías y a otras no. Mucho tiempo estuvo en la cancha de futbol aun sabiendo lo que implicaba no aprovechar quizá la última oportunidad de ponerse al día. Actualmente Jerson debe obtener más de 5.0 en más de 4 áreas, lo cual compromete seriamente su promoción de grado.

En general, Jerson es un personaje importante para el grupo, que despierta el cariño de todos y todas. No se caracteriza por maltratar físicamente a sus compañeros, sin embargo, ha estado involucrado en prácticamente todos los casos de acoso escolar que ha habido, grandes y pequeños. Pese a esto, aunque parezca paradójico, Jerson suele intervenir en las peleas tratando de mediar y protegiendo a los más pequeños. Siento que es un niño con todas las capacidades para obtener los mejores resultados y que además posee grandes valores humanos. Sin embargo, ha asumido una actitud de completo desinterés creyendo que de ese modo despierta el respeto del círculo que lo rodea. Tengo la impresión de que no comprende el peso que podrían tener sus decisiones en el mediano plazo.

Aunque cuando está conmigo Jerson es una persona generalmente amable y presta, comprendo que la mayoría de los docentes se sienten agotados con sus actitudes hostiles y desobligantes. Lamentablemente su comportamiento afecta el desarrollo del grupo y en muchas ocasiones interrumpen el ritmo de los planes diseñados por los docentes, además, algunas de sus actitudes para destacarse como “el líder del grupo” han ocasionado dolores profundos a sus compañeros más débiles.

Cordialmente,

...

IED Capellanía, Octubre de 2016

**Ref.** Informe sobre el desempeño académico y de convivencia del estudiante Josué Parra

Respetado Comité de Convivencia Escolar,

Josué es un niño que llegó a sexto luego de sucesivos fracasos escolares en primaria. Aunque no es repitente, se encuentra por encima de la edad promedio del grado. Desde comienzo del año ha congeniado fácilmente con el grupo de los estudiantes mayores del salón con quienes comparte una profunda pasión por el fútbol. El mal manejo de dicha pasión ha provocado que Josué llegué constantemente tarde a clase e incluso eventualmente evada un par de horas para quedarse en el patio jugando.

En cuanto a su rendimiento académico, Josué ha estado completamente desconectado de sus responsabilidades desde el primer periodo. Aunque ha realizado intentos esporádicos por mejorar, su rendimiento académico ha sido pésimo. No muestra el menor interés por estudiar y además, evidencia no tener ningún hábito de estudio. A lo largo de los tres periodos ha perdido sucesivamente prácticamente todas las asignaturas. Ante esta situación, Josué muestra un completo desinterés y apatía.

En cuanto a la relación con sus compañeros, Josué se ha visto involucrado en todos los episodios de acoso escolar que ha habido en el grupo. Pone apodos, molesta, se burla y critica a sus compañeros hasta lastimarlos; promueve el desorden en el aula de clase. Frente a los docentes, Josué es desafiante y no acata fácilmente los llamados de atención. Yo mismo he debido sobrellevar su actitud que ciertamente es agotadora para los docentes y en muchos casos también para sus compañeros. Por ejemplo, nadie quiere hacerse en un puesto a su lado por temor a bajar el rendimiento académico.

Su mamá ha acudido a todas las citaciones que se le han realizado, pero muchas veces ha manifestado no saber ella misma que hacer pues Josué es tan desafiante en la casa como en el colegio.

...

IED Capellanía, Octubre de 2016

**Ref.** Informe sobre el desempeño académico y de convivencia del estudiante David Arévalo Guerra

Respetado Comité de Convivencia Escolar,

A David lo conozco desde el año pasado, cuando cursaba sexto por primera vez. Desde ese entonces y todavía ha sido un niño de respuestas inteligentes, expresivo y leal, talentoso para el fútbol y las artes que, sin embargo, nunca ha podido acomodarse al ambiente escolar e interrumpe constantemente el desarrollo de las clases. David se levanta del puesto, camina, habla, se burla, chifla y fomenta cuando no inicia, cualquier episodio de

indisciplina. Muchas veces se ha mostrado desafiante y grosero con los docentes y a lo largo del año ha tenido un desempeño bajo en todas las asignaturas.

Aunque David es un personaje querido por todo el grupo ha tenido problemas con muchas personas. En la mayoría de los casos, David molesta y se burla de sus compañeros hasta provocarlos y generar un conflicto; otras, reacciona con excesiva violencia al menor roce o comentario. David pone apodos, comenta despectivamente las características físicas de las niñas y niños, reitera en público juicios crueles sobre las personas sin medir la cantidad de daño que puede causar. David está involucrado en la mayoría de episodios de acoso escolar que han ocurrido en el grupo.

Conmigo David ha sido siempre afectuoso y salvo algún episodio de rabia, también respetuoso. Puedo reconocer de todos modos que su forma de ser en el aula le exige al docente el doble de trabajo y desgaste; y muchas veces interrumpe la dinámica de trabajo del resto del grupo. Además, constantemente llega tarde al salón y en algunas ocasiones ha evadido clases completas por quedarse jugando futbol en el patio. Durante los tres periodos académicos que han pasado, David ha mostrado un total desinterés por el estudio.

David evidencia no tener ningún hábito de estudio. Da la impresión de que cuando sale del Colegio se olvida de los cuadernos hasta el otro día. Y si en las clases no presta atención y en la casa no adelanta trabajo, es normal que obtenga pésimos resultados académicos. Pese a esto, sin embargo, desde la semana de recuperaciones he sentido un cambio de actitud en David. Recientemente se ha mostrado interesado en recuperar sus notas, aunque sea muy difícil. Durante esa semana, David recuperó algunas asignaturas y actualmente podría ir a pruebas de suficiencia para obtener la promoción en el último momento. Además, su actitud ha mejorado, aunque no lo suficiente.

En cuanto a sus acudientes, o bien su mamá o bien su papá han asistido al colegio siempre que se los ha citado, aunque no hayan cumplido los compromisos adquiridos en las citaciones.

