SENTIDOS DE LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD DEL BARRIO LA ESTRADA DURANTE LOS AÑOS DE 1998 A 2006

ANDREA ESTEFANÍA ROJAS PINEDA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2021

SENTIDOS DE LA ESCUELA DE LA COMUNIDAD DEL BARRIO LA ESTRADA DURANTE LOS AÑOS DE 1998 A 2006

ANDREA ESTEFANÍA ROJAS PINEDA

Director de trabajo de investigación:

ABSALÓN JIMÉNEZ BECERRA

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES, ÉTICA, POLÍTICA Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2021

TABLA DE CONTENIDO

Introducción 4

Estado del arte 8

Consideraciones metodológicas 18

Desde la investigación cualitativa 18

La sistematización de experiencias 19

Fases de la sistematización de experiencias 22

Plan de sistematización 22

Organización y clasificación de la información 27

CAPITULO I: LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE SENTIDOS: POR UNA VISIBILIZACIÓN DE LOS JÓVENES Y SU VÍNCULO CON LA ESCUELA. 30

1.1. La juventud no siempre existió 30

1.2. Visibilidades e invisibilidades de los jóvenes 36

1.3. Mitos fundacionales de la Escuela 40

1.4. La educación en Colombia: comprendiendo los cambios de la escuela desde políticas de gobierno. 46

1.5. Sentidos de la Escuela 56

1.6. Experiencias y sujeto de la experiencia 59

CAPITULO II: EXPERIENCIAS JUVENILES EN LA ESCUELA 65

2.1. Maneras de vivir la escuela 65

2.2. Motivaciones – desmotivaciones 78

2.3. El conocimiento y estar en la Escuela 82

2.4. Sobre el propósito de la Escuela 85

2.5. Sentidos de la Escuela 88

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES 92

REFERENCIAS 96

Introducción

La Escuela se ha convertido en aquello con lo que muchos nos vinculamos por varios años de nuestras vidas, lo que la convierte también en un campo de posibilidades, posibilidades de vivir y aprovechar la niñez, de crear juventud, de construir discursos, y así mismo, posibilidades de emergencia de una pluralidad de sentidos.

En este sentido, la Escuela continúa implicándonos a los profesores, docentes y maestros, nos lleva a la reflexión sobre sus principios constitutivos, acerca de su función, de su papel social y más aún, nos lleva a pensar lo que significa como presente para los niños, niñas y jóvenes que asisten a ella. Es allí donde se sitúa el interés sobre la experiencia escolar. Los sentidos de la Escuela se construyen en tanto los sujetos se relacionan con ella, en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Son entonces los niños, niñas y jóvenes los posibilitadores de nuevas relaciones de sentido sobre la Escuela en la medida que se sitúan en el terreno de la experiencia escolar.

Como Licenciada, la pregunta por el sujeto atraviesa mi práctica educativa, en este caso sobre el sujeto juvenil pues, es sobre este sector de la población a quien está dirigida mi labor pedagógica. Es así como se da la unión de dos intereses: reconocer las experiencias juveniles que se dan en el terreno escolar y comprender los sentidos que emergen a partir de su relación con la Escuela. Esta investigación se centra entonces, en comprender los sentidos sobre la Escuela que construyeron habitantes del barrio La Estrada, cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006. Esto, desde el análisis de sus vivencias y de las experiencias juveniles construidas en torno a la Escuela.

Cabe mencionar, que el interés particular por hacer la investigación con la comunidad del barrio La Estrada, recae en mí vínculo con este lugar, pues nací y crecí en este barrio de la localidad de Engativá de la ciudad de Bogotá. El haber vivido un proceso de formación en la escuela primaria, y en los niveles de básica secundaria y media en este lugar, me hace parte de esta experiencia, me conecta con la comunidad y me permite generar unas reflexiones que adquieren un carácter especial en lo que se refiere a entender nuestro contexto, nuestra historia, nuestra cultura, nuestra juventud y nuestra Escuela.

Adicionalmente, es importante señalar que en este periodo en Colombia se desarrolló el gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002), y el primer gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), mandatos posteriores a la Ley 115 o Ley General de educación de 1994, y momentos de donde se derivaron algunas reformas y políticas educativas que reacondicionaron el sistema educativo en Colombia. Lo que hace interesante a este periodo de estudio, pues se crearon unas condiciones particulares que nos aportan elementos para entender las dinámicas y tensiones de la Escuela, surgidas en respuesta a estos cambios desde los propios actores que la vivenciaron en este contexto y en este espacio en específico.

Con esto, se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son los sentidos de la Escuela en los niveles de básica secundaria y media que construyeron habitantes del barrio La Estrada de la Localidad de Engativá cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006?

Se incursiona con este interrogante ya que se considera que es un ámbito esencial para comprender la Escuela en su conjunto, con sus problemas, cambios y desafíos.

Como objetivo general se traza:

Reconocer los sentidos sobre la Escuela en los niveles de básica secundaria y media que construyeron habitantes del barrio La Estrada de la Localidad de Engativá cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006.

Y como objetivos específicos:

- Abrir espacios de diálogo para producir relatos sobre los sentidos de la Escuela en los niveles de básica secundaria y media que construyeron habitantes del barrio La Estrada cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006.
- Identificar mediante relatos los sentidos sobre la Escuela en los niveles de básica secundaria y media que construyeron habitantes del barrio La Estrada cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006.
- Analizar los relatos que emergen producto de las experiencias escolares de los habitantes del barrio La Estrada cuando eran jóvenes durante los años de 1998 a 2006 relacionándolos con el sistema escolar establecido en la época.

La propuesta de esta investigación parte de comprender una Escuela que esta permeada por unas transformaciones de carácter político, económico, cultural y social. Si bien la Escuela representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse, y tiene una carga histórica que la dota de unos principios fundacionales a partir de los cuales se definen sus sentidos y su función social, esto no limita sus posibilidades de sentido, por el contrario, admite la entrada de una pluralidad de sentidos. Estos sentidos edificados son la base que junto con las variaciones de época, de contexto y de la relación que tienen los individuos con ella da pie para tejer unas nuevas tramas de sentido.

Tramas de sentido que por supuesto son posibles en cuanto hay unas relaciones de los sujetos con la Escuela. De tal forma que, es importante reconocer el papel activo que pueden asumir los jóvenes, como sujetos con capacidad de apropiarse, de negociar, de rechazar y de generar un discurso sobre las situaciones de su entorno. Pasar a lectura de lo que las experiencias juveniles denotan sobre la institucionalidad que permiten comprender nuevos escenarios de sentido y generar acercamientos a nuevas concepciones que posibiliten analizar y entender las formas y contenidos que puede ir asumiendo la Escuela.

La propuesta de esta investigación parte de estos supuestos y va encaminada a comprender la Escuela a la luz de estas relaciones, de sus dinámicas, de la manera como los estudiantes construyen su experiencia, y de los sentidos que emergen a través de estas experiencias.

Como producto de esto surge el presente documento que consta de tres capítulos. El primero, titulado: la Escuela como núcleo de sentidos: por una visibilización de los jóvenes y su vínculo con la Escuela, da cuenta de los fundamentos teóricos y las categorías que orientan el proyecto, aborda la emergencia de la categoría juventud y las visibilidades e invisibilidades que han tenido los jóvenes en las últimas décadas, los mitos fundacionales de la Escuela, las propuestas educativas en Colombia entre los años de 1998 y 2006 y la creación de nuevos escenarios de sentido de la Escuela. Por último, se presenta las posiciones teóricas desde las que se aborda la categoría de experiencia, así como su relación con los jóvenes como sujetos de experiencia.

El segundo capítulo, titulado: experiencias juveniles en la Escuela, presenta la recuperación, análisis e interpretación de los relatos emergidos sobre el proceso vivido mediante la sistematización de las experiencias juveniles de los participantes de la investigación. Este apartado toma como base las preguntas de sistematización para dar

cuenta del análisis de las experiencias, desarrollando como componentes: las maneras de vivir la Escuela, las motivaciones y desmotivaciones, el conocimiento y estar en la Escuela, sobre el propósito de la Escuela y los sentidos de la Escuela.

Por último, el tercer capítulo, expone las conclusiones del proyecto de investigación. Para ello, se da respuesta a la pregunta investigativa, al objetivo general y a los objetivos específicos, todo esto en el marco de la reflexión, entendiendo este trabajo como un medio para comunicar y socializar las reflexiones sobre los sentidos de la Escuela generadas a partir de los espacios de dialogo y en la producción de relatos. Este apartado finaliza con una serie de reflexiones sobre los retos y los sentidos ideales de la Escuela inferidos por los participantes de esta investigación a partir de sus experiencias de vida.

Estado del arte

Cuando hablamos de estado del arte, se hace referencia a una tarea cuyo objetivo es el acercamiento y la apropiación del objeto de estudio por medio de la aprehensión de un acumulado investigativo, para luego disertarlo y problematizarlo (Jiménez, 2004). Por tanto, esta actividad se dirigió a realizar una aproximación sobre los temas relacionados con los sentidos de la escuela otorgados por estudiantes, jóvenes o actores de la comunidad educativa mediante el rastreo de textos, investigaciones y documentos que pudieran incidir en la delimitación del problema de investigación.

El desarrollo de este balance permite también contextualizar la información para establecer algunos límites de investigación y hacer una clasificación de la información, equivalente a definir los parámetros de análisis y sistematización, y categorizar la información como

forma de determinar las categorías que recuperan la información, y que fundamentan la interpretación del trabajo (Jiménez, 2004).

De tal forma que, para rastrear la información pertinente, se tomaron como intereses temáticos las experiencias escolares de los estudiantes, los objetivos, las funciones, los significados y los sentidos de la Escuela, haciendo especial énfasis en los estudios sobre los grupos juveniles y en las investigaciones realizadas en Colombia y en la ciudad de Bogotá.

En los textos revisados se encuentra un abordaje de la escuela desde diferentes dimensiones, trascendiendo, de esta manera, de una connotación tradicional de la escuela, para los jóvenes la escuela no se relaciona únicamente con un servicio de educación formal, sino que hace parte también de otras dinámicas, como las dinámicas sociales y culturales. Así, a continuación se presenta una discusión en relación con las expectativas y las interpretaciones que hacen los jóvenes respecto a la escuela, sobre la propuesta de la escuela y la forma en que esta se ubica con respecto a su función social.

Sobre esta temática, un referente fundamental es sin duda el *Proyecto Atlántida*, liderado por Francisco Cajiao y Rodrigo Parra, realizado en conjunto con múltiples universidades y autores con la financiación de la Fundación FES y COLCIENCIAS, entre los años de 1993 y 1995. Esta fue una investigación de tipo cualitativo- etnográfico que contó la participación de investigadores, profesores y jóvenes de 16 ciudades del país. La razón de este trabajo fue dar una mirada a la educación secundaria en Colombia desde la perspectiva de los mismos adolescentes. Este proyecto fue llamado Atlántida, precisamente porque por primera vez se exploraba este mundo adolescente, de una forma en la que no se había hecho antes; esto es, desde el análisis de la vida escolar de los y las adolescentes a partir de sus propias interpretaciones para, de esta forma, entender cómo responden los adolescentes a la

propuesta adulta que transmite la Escuela. Así mismo, pretendía averiguar las funciones que cumple la escuela en relación con tres componentes: el desarrollo del conocimiento en la Escuela y la forma en cómo esto se hace. La manera en la que la Escuela influye en la formación de valores éticos y ciudadanos. Y la relación de la escuela con los aspectos de desarrollo humano.

De acuerdo a esto, Cajiao nos presenta dos dimensiones en las que se centró el estudio: La dimensión social de la escuela, en la que se estudia la manera en la que la escuela responde a las dinámicas sociales colombianas y el desarrollo del conocimiento, a lo que se le denomina "el tiempo social de la escuela". Y la dimensión cultural de la escuela, que se refiere a las relaciones y formas de socialización entre adultos y adolescentes. De estas dos dimensiones salen dos conclusiones fundamentales:

Respecto a la primera dimensión se concluye un atraso en el tiempo social de la escuela, un atraso que se denota en dos aspectos: Por un lado, en el tipo de conocimiento y la forma en la que este se induce en los estudiantes. La escuela se centró en distribuir conocimiento, pero no en los procesos pedagógicos, en las nuevas y múltiples fuentes de información que van surgiendo con el tiempo y en la creación de nuevos conocimientos, lo que hace ineficaz el desarrollo de la Escuela ante las exigencias de la sociedad y del mundo moderno. Por otro lado, se presenta un atraso en la organización misma de la Escuela, con un esquema en el que todo recae en el maestro y no da opciones de participación a otros actores de la comunidad escolar como estudiantes y padres de familia, lo que conlleva a una pedagogía pobre respecto a la resolución de conflictos y el ejercicio de vías democráticas. Como consecuencia, la formación de los jóvenes se basa en un esquema autoritario que no

concuerda con el propósito de formar ciudadanos para una sociedad democrática, surgiendo una clara separación entre la escuela y la sociedad.

En cuanto a la segunda dimensión se concluye una ruptura entre el mundo adulto y el mundo de los adolescentes, llevando a la existencia de dos culturas tan delimitadas que la socialización entre estas dos partes es mínima. Por su parte, los adultos parecen concentrarse en mantener un control sobre los adolescentes, extendiendo las formas de infantilización y los discursos morales y de prevención, restringiendo las formas de participación de los estudiantes que no les permite asumir responsabilidades o involucrarse de forma activa en proyectos de su interés.

En cuanto a la opinión de los adolescentes, los maestros no son adultos que inspiren admiración, lo que altera los referentes de identidad y la configuración de la tradición cultural que se puede heredar a través de la relación con los adultos. La cultura de los adolescentes se basa entonces en las conductas sociales que generan relaciones afectivas con sus pares y no en lo que se refiere a la parte académica de la escuela. Este mundo adolescente contiene variables culturales derivadas directamente de los avances tecnológicos y los medios de comunicación, lo que marca un universo cultural adolescente con un ritmo de intensa rapidez en comparación de la lenta cultura que ofrece la escuela y por ende, un distanciamiento entre la propuesta de la escuela y las expectativas de los adolescentes.

En esta línea, trabajos como el realizado por Oscar Hernández, “El sentido de la escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá”, presentan una preocupación por las formas en las que los estudiantes construyen sus experiencias escolares. Esta investigación fue realizada en el año 2010 en un colegio bilingüe perteneciente a un sector de clase media de la ciudad

de Bogotá. El objetivo de esta investigación consistió en caracterizar e interpretar, mediante las representaciones sociales, las nociones que un grupo de jóvenes escolarizados le atribuyen a la Escuela. Comprendiendo así, el papel de la Escuela dentro de unas interrelaciones sociales. De acuerdo a esto, el estudio devela tres núcleos figurativos de representación de la Escuela:

En el primer núcleo, se representa la Escuela como una garantía para la obtención de mejores condiciones de vida, pues estudiar es la base que permite generar posibilidades de progreso. Incluso, estudiar se considera como el único camino, legítimo y valido para alcanzar unas mejores condiciones de vida en el futuro. Se denota también una exigencia a nivel social y cultural que hace que la escuela sea el inicio de una trayectoria dirigida hacia la obtención de un mejor empleo y con esto a mejores condiciones de vida. Hernández explica que los objetivos de los estudiantes relacionados con mejores condiciones de vida y con un reconocimiento social se ven influenciados por ideologías propias de la visión educativa neo-liberal, en la que surge la noción de competitividad. Por lo que la forma de entender la escuela en este marco de referencia, es como una institución que garantiza capacitarse y enfrentar esa competencia. En este caso, el sentido de la escuela carece de sentidos sociales y públicos. La escuela es útil en cuanto que prepara para la competencia, lo que remite a la individualización como forma de afrontar a esta constante competencia propia del espíritu capitalista y que es necesaria para conseguir un buen nivel de vida. De esta manera, el sentido de la escuela se encuentra ligado a la certificación académica y social que esta ofrece.

En el segundo núcleo, se resalta que la escuela cumple una función relacionada con un ascenso de tipo social y económico. Así, una buena educación se asocia con unos

beneficios esenciales que van en pro de este ascenso. Se menciona en este apartado una distinción realizada por los estudiantes entre la escuela pública y la escuela privada en función de estos beneficios. Las escuelas públicas se asocian con una mala educación, porque el nivel de enseñanza es de baja calidad en comparación con la escuela privada. Adicionalmente, los estándares de enseñanza del inglés ponen en un lugar privilegiado a la escuela privada y los acontecimientos como las huelgas afectan los tiempos de estudio en la escuela pública, lo que incide de manera perjudicial en los estudiantes. Otro aspecto clave en esta distinción, es la vulnerabilidad a la que están expuestos los estudiantes del colegio público a fenómenos como el pandillismo y el consumo de drogas. Factores de los que la escuela privada si protege a sus estudiantes. De este modo, la escuela es un acto necesario que permitiría a los jóvenes alcanzar condiciones que aún no poseen y que les permitirá incluirse en escenarios propios de ascenso social y de progreso económico.

En el tercer núcleo se aborda la escuela como un espacio social ligado a la consolidación de fuertes lazos de amistad. La forma de organización de la escuela en la que se instituye una clasificación de grado según unos rangos de edad y unas características cognitivas, y en la que hay un establecimiento de horarios que determinan la cantidad de tiempo que pasan allí los estudiantes, favorecen una interacción cotidiana entre los jóvenes, que la hace trascender de lo meramente académico y la convierte también en un lugar apropiado para forjar lazos de amistad, lazos de amistad que no se limitan al ámbito escolar, sino que se relacionan, a su vez, con otros aspectos caracterizados por la confluencia de culturas escolares y juveniles. De esta forma, no se considera que exista una división entre joven y estudiante, es decir, no es posible dentro de la escuela ser estudiante y joven por separado, sino que existe una subjetividad que condensa diferentes aspectos de carácter histórico, social y cultural, lo que les da la posibilidad de *hacer*, en parte, su juventud.

Hernández hace una reflexión de los sentidos de la escuela en función del posicionamiento social. Explica que el sentido de la escuela como garantía de mejores condiciones de vida en el futuro y alcanzar aspectos relacionados con el éxito, articula los núcleos figurativos abordados y puede tener interpretaciones distintas según el grupo social de estudio. Para los estudiantes de clase media esto implica una interpretación sujeta a la garantía de un ascenso social. En cambio, los estudiantes de clases bajas, aunque reconocen la escuela como una opción válida para obtener mejores condiciones de vida, consideran este ascenso en el posicionamiento social como un acceso a un horizonte de posibilidades distantes.

De la misma manera, desde la Maestría en Docencia de la Universidad de la Salle, en el año 2015 se publicó el libro *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá*, cuya intención parte de evidenciar la pertinencia de reconocer a los estudiantes y dar sentido a su realidad educativa. En el capítulo sexto del texto: Realidad y escuela: creencias de los estudiantes sobre la institución escolar, realizado por Sosa y Torres, mediante la indagación de las creencias de estudiantes de instituciones escolares de diferentes localidades de Bogotá, se exponen varias tensiones entre de los objetivos de la escuela, lo que creen los estudiantes y las practicas llevadas a cabo dentro de esta. A partir de estas tensiones, se evidencian contradicciones entre lo que lo estudiantes creen de la escuela y la realidad que viven en ella, lo que desemboca en cuestionamientos por parte de los estudiantes frente a la utilidad de la escuela respecto a sus propias necesidades y las de su entorno.

En los textos citados anteriormente se evidencia el interés de los investigadores por entender la escuela desde los mismos estudiantes presentando, de esta forma, otras perspectivas diferentes a las miradas disciplinares o adultocentristas de la escuela. De la

misma manera, se denota que se establecen unas dimensiones de la escuela como centro de estudio, por un lado, se estudia la dimensión social de la escuela, su respuesta a las dinámicas sociales colombianas y los sentidos de la escuela en función del posicionamiento social. Por otro lado, se estudia la dimensión cultural de la escuela, haciendo referencia a las relaciones y formas de socialización que se dan entre estudiantes y profesores. De esto, se puede destacar también la necesidad de considerar la influencia que tienen diferentes factores en los sentidos que se construyen de la escuela, entre estos están los factores económicos, la confluencia de culturas juveniles, los avances tecnológicos, la posición social, el territorio, la familia y su contexto.

A continuación, esto se complementa presentando experiencias escolares, sentidos y significaciones que se enfocan en conocer la escuela desde el territorio y desde los diferentes actores involucrados.

El trabajo “significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal el amparo, ubicada en la vereda candilejas, municipio de Paratebueno, Cundinamarca.” realizado por Alejandra Echeverry Fajardo, parte del interés por revelar desde la perspectiva de las niñas y niños los significados de la escuela, en este caso, específicamente de la escuela rural. La autora expone la poca participación que tienen los niños y niñas en la construcción de políticas educativas que respondan a sus necesidades, a pesar de que son ellos los beneficiarios directos del sistema educativo; así como la poca investigación que se ha desarrollado en torno a esto en zonas rurales. En consecuencia a esto, la autora centro su investigación en la ruralidad, la educación y la niñez. Así, esta investigación busca generar conocimiento sobre la escuela desde el territorio y no fuera de él, concibiendo a los niños y

niñas como actores sociales constructores de conocimiento que producen y reproducen significados de su entorno.

Las reflexiones de este estudio parten de develar que el concepto de escuela en el contexto rural veredal se refiere a algo más que el lugar en donde se desarrolla una educación formal. La escuela, para los niños, niñas y adultos de la comunidad se asocia a otras dimensiones que no la limitan con una función relacionada únicamente con la prestación de un servicio de educación formal. Así, dentro de las significaciones de la escuela se hallan diferentes relaciones. Por un lado, el estudio devela una clara relación entre Escuela y comunidad. Para los niños y niñas la escuela es un lugar que les permite tejer redes entre las personas dentro y fuera de la vereda. La escuela es el único lugar que posibilita actividades específicas de juego y de tipo comunitario en donde se desarrollan diferentes tipos de reuniones que forjan vínculos y fortalecen lazos afectivos de cuidado mutuo entre las personas que conforman la comunidad. La escuela constituye también un lugar de protección y de cuidado mutuo. En este entorno las niñas y los niños manifiestan sentirse reconocidos por las otras personas generando en ellos una sensación de seguridad emocional. Cabe mencionar que la educación rural es asociada con un bajo nivel educativo, pero con un entorno protector. Para las personas adultas, el derecho de la educación no está naturalizado, debido a que muchos de ellos no tuvieron acceso a la educación. Por esta razón, asocian la cercanía de la escuela a la vereda con la garantía de que los niños y niñas puedan acceder al servicio de la educación y, a su vez, a un espacio protector y de cuidado en donde están protegidos mientras ellos trabajan en las fincas durante el día.

En este caso para la comunidad la escuela rural veredal cumple dos funciones esenciales: la función instructiva y la función socializadora, es decir, es el lugar donde se aprende y donde se juega. La escuela está relacionada con el juego, debido a que es el único lugar en

la vereda en donde se encuentra un parque, una cancha y una zona verde segura, por lo que es considerada el único lugar que posibilita el juego, al no haber otros espacios diseñados para este fin. Adicionalmente, se haya una relación entre educación y futuro. La escuela se considera un actor fundamental en el desarrollo de las niñas y los niños. Este es un primer paso que les permitirá "ser alguien la vida" a través del ingreso a la educación superior y/o al mundo laboral. En este sentido, el trabajo en lo rural se asocia con lo opuesto.

Así mismo, en el trabajo de grado *Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuita Rojas (Bosa, Bogotá)* hay un acercamiento a la Escuela desde la comunidad y el contexto. Esta investigación se dio bajo el marco del programa RED (Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media), de la Universidad Nacional de Colombia, cuya búsqueda estaba enfocada en la construcción de un PEI más oportuno para las realidades del sector. En concordancia con esto, se indagó mediante la participación de estudiantes, docentes, madres y padres de familia, las necesidades locales y las opiniones relacionadas con la construcción de una escuela más articulada a los intereses de la comunidad educativa. Los sentidos y significados de la escuela producidos por esta comunidad escolar reflejan dos dimensiones interpretativas de la escuela: la instrumental y la convencional. La primera, en donde se asume que la escuela es un puente hacia un mundo laboral, recompensas económicas y la adquisición de un reconocimiento social. La segunda, caracterizada por significaciones relacionadas con la consolidación de lazos afectivos y la formación axiológica de los estudiantes. Interpretaciones convencionales, nacidas de una dimensión intersubjetiva y local, a partir de las interacciones que se dan entre los agentes de la comunidad educativa.

Así, en concordancia con los trabajos citados con anterioridad, se pone en evidencia que los sentidos de la escuela trascienden las concepciones tradicionales y que, aunque estas interpretaciones convencionales se mantienen mediante las interacciones entre los agentes de la comunidad, los sentidos de la escuela son cambiantes y se producen según las variables de época y de contexto, ajustadas, a su vez, a unas dinámicas sociales, económicas y culturales en las que la escuela se encuentra inmersa. Variables que son articuladas y evidenciadas mediante la interpretación que hacen los jóvenes de la escuela, por tanto, se resalta la importancia de reconocer la escuela desde los actores involucrados y desde su contexto. De esta forma, los antecedentes en torno a los sentidos de la Escuela desde la perspectiva de los jóvenes, evidencian la importancia de la participación de los mismos en la comprensión de la escuela. Igualmente, permite una comparación entre la propuesta de la escuela y las expectativas de los jóvenes, conllevando a un reconocimiento de los retos a los que esta se enfrenta y a la multiplicidad de sentidos de la misma.

Consideraciones metodológicas

Desde la investigación cualitativa

Como lo sugieren Guzmán y Saucedo (2015), al investigar las experiencias, se reconoce que trabajamos con sujetos, con sus vivencias y su totalidad como persona. Para acercarse a las experiencias es importante tener en cuenta que estas no se encuentran previamente construidas, sino que es a través del diálogo y de la narración que los sujetos van re-elaborando sus propias experiencias, expresando sus emociones y haciendo conexiones de sentido.

En por esto que se considera oportuno desarrollar esta investigación desde el enfoque cualitativo, dado que, centra su interés en captar la realidad social a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto. Además, desde el método cualitativo el papel del investigador es el de inducir las propiedades del problema estudiado a partir de la exploración e interpretación de los conocimientos, valores, comportamientos y actitudes que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla & Rodríguez, 2005).

En coherencia con los objetivos formulados en la presente investigación se plantea reconocer y analizar las experiencias que han tenido los jóvenes en el ámbito escolar entre los años de 1998 a 2007 en el barrio la Estrada de localidad de Engativá de Bogotá dentro de los niveles de básica secundaria y media, y a partir de esto comprender la escuela y los sentidos que tiene asistir a la misma. Esta investigación es de corte cualitativa, en tanto busca proponer una serie de escenarios en los que los sujetos puedan ofrecer sus narraciones y perspectivas a través del dialogo generando un intercambio de visiones, de ideas y experiencias, para que de esta forma se puedan conocer las percepciones de este grupo de personas en particular con respecto al problema o asunto de investigación.

La sistematización de experiencias

Desde la aproximación de Jara (2018), la sistematización de experiencias se trata de una interpretación crítica y lógica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite convertir el saber que proviene de la experiencia en un saber crítico, en un conocimiento más profundo que, a su vez, permite ligar la reflexión que emerge con otras aproximaciones teóricas, para poderla comprender, más allá de la pura

descripción de lo que estamos viviendo, dando pie al descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias. En este proceso de construcción de un conocimiento crítico y de apropiación del sentido, la sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender y asumir nuestra experiencia con una intencionalidad que nos convierte en sujetos de transformación. La sistematización de experiencias produce, entonces, un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador.

De esta forma, la sistematización de experiencias como modalidad de investigación cualitativa conlleva, como se lo propone esta investigación, a privilegiar espacios de dialogo con la comunidad para generar relatos que permitan recuperar la memoria sobre las experiencias juveniles escolares de los habitantes del barrio La Estrada para, mediante su sistematización, comprender los sentidos de la escuela que emergen en este contexto y tiempo en particular.

Para realizar una sistematización de experiencias es necesario lograr un primer nivel de conceptualización "que tiene como objeto de conocimiento la práctica inmediata de las personas que las realizan" (Jara, 2018, p. 116) lo que supone "realizar un ejercicio de abstracción a partir de la práctica o desde la práctica" (Ibíd., p. 116). En este sentido, el interés recae no solo en conocer los sucesos, sino que también en conocer por qué pasaron de determinada manera y cómo fue percibida la experiencia por los actores que participaron de la misma.

Este primer nivel de elaboración conceptual es la base para un proceso de teorización más amplio y más profundo. Antillón (2002), destaca que la sistematización implica una construcción de un sistema (de ideas, conceptos y símbolos), entendiendo que un sistema se refiere a un conjunto de elementos que están vinculados entre sí para un propósito común,

que funcionan como un todo y que tienen un mínimo orden. Con esto, la sistematización "permite producir nuevos conocimientos, que provienen directamente de experiencias vividas, las cuales son siempre expresión concreta y delimitada de una práctica social e histórica más amplia" (Jara, 2018, p. 75). Lo que implica una "vista hacia dentro… y hasta atrás", una reflexión retrospectiva que nos lleva a realizar una recuperación histórica de la experiencia, como punto de partida para el análisis y la interpretación (Antillón, 1995).

Así, "para pasar a otros niveles de reflexión conceptual, será necesario relacionar este conocimiento producido directamente a partir de prácticas particulares, con el conocimiento acumulado, sintetizado y estructurado en las diversas propuestas teóricas existentes." (Jara, 2018, p. 116). De esta forma, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica cuyo reto es poder expresar conceptualmente toda la riqueza y la dinámica presentes en la práctica (Antillón, 1995). Esta mirada sistematizadora se vincula a una comprensión conceptual cuya abstracción permite la vinculación con otras situaciones, saberes o experiencias que implica realizar un giro reflexivo e interpretativo de mayores alcances y perspectivas, condición que permite retornar a la experiencia de la que se partió, con elementos que posibilitan transformarla (Jara, 2018).

Con todo lo anterior, la sistematización de experiencias emprendida en este trabajo, se considera una fuente de aprendizaje, que valoriza los saberes, las vivencias y las interpretaciones de las personas que son sujetos de las experiencias; cuyos resultados posibilitan un encuentro e intercambio de conocimientos, contribuyen a identificar tensiones y aciertos entre algunos de los procesos de la escuela y la experiencia juvenil que se desarrolla en ella y, a su vez, hacen viable el alcance de reflexiones útiles en lo que se refiere a las dinámicas de la escuela.

Fases de la sistematización de experiencias

Siguiendo algunas de las orientaciones hechas por Jara (2018) en su propuesta metodológica sobre el proceso de sistematización, son cuatro los componentes que han sido desarrollados para la sistematización de experiencias:

1. Formular un plan de sistematización: Definición de los objetivos de la sistematización y de los ejes de sistematización.
2. Recuperación del proceso vivido: Organización y clasificación de la información.
3. Reflexiones: Análisis e interpretación crítica de la información. Identificación de nuevos aprendizajes.
4. Formular conclusiones, recomendaciones y propuestas.

1. Plan de sistematización

Las pautas iniciales que se desarrollaron para realizar el proceso de sistematización tienen que ver con: el objetivo de la sistematización, la delimitación del objeto a sistematizar, los ejes de sistematización, quienes van a participar y qué fuentes de información se requieren para la sistematización.

a. El objetivo de esta sistematización

La formulación del objetivo de la sistematización, busca definir el sentido, la utilidad o los resultados que se esperan obtener de la sistematización (Jara, 2018). Esta sistematización se hace con el objetivo de reconstruir las experiencias juveniles de la comunidad del barrio La Estrada con el propósito de comprender desde sus vivencias los sentidos que desde allí le son otorgados a la escuela.

b. El objeto a sistematizar

Consiste en delimitar el campo de la experiencia en torno a la cual se va a realizar el ejercicio sistematizador. Los criterios para realizar esta delimitación pueden ser variados; sin embargo, lo importante es escoger la experiencia concreta a sistematizar y que se delimite con precisión el lugar en que se llevó a cabo y cuál es el periodo sobre el que se quiere hacer la sistematización (Jara, 2018). Se trata entonces de sistematizar las experiencias de los habitantes del barrio La Estrada en su paso por la escuela durante su juventud en el periodo comprendido entre 1998 y 2006.

c. Eje de sistematización

El papel del eje de sistematización es el de precisar el enfoque que se le quiere dar a la sistematización, por lo que es útil formularlo en torno a torno al aspecto o aspectos centrales que cruzan el trayecto de la experiencia (Jara, 2018). Mercedes Barnechea y Mariluz Morgan proponen que se formule una pregunta eje, dado que esto ayuda a orientar el proceso hacia el conocimiento que se busca producir (como se citó en Jara, 2018).

En concordancia con esto se toman como ejes de sistematización las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera influyó el sistema educativo, los acontecimientos en el aula, las actividades, y las rutinas escolares en las maneras de vivir la escuela de los habitantes del barrio La Estrada?
- ¿De qué manera influyeron las relaciones escolares (relación con el conocimiento, con los estudios, con los actores de la comunidad educativa) en las experiencias juveniles de los habitantes del barrio La Estrada?

- ¿Cuál es la relación entre la propuesta de la escuela y del papel social que tiene estudiar con las motivaciones y aspiraciones que tenían en su juventud los habitantes del barrio La Estrada?

d. Población

La población está compuesta por personas que asistieron a la Escuela en el barrio la Estrada de la localidad de Engativá y cursaron básica secundaria y media durante los años comprendidos entre 1998 y 2006. Las instituciones educativas a las que pertenecieron los integrantes que comprenden esta investigación son:

- Institución Educativa Distrital República de Colombia.
- Colegio Mayor San Benito Apóstol.

De esta lista el primer colegio es de carácter público y el segundo de carácter privado. El criterio de selección de las instituciones educativas se dio al azar, según el espacio escolar al que hayan pertenecido las personas que accedieron a ser parte de la investigación , teniendo como condición fundamental que estas personas hayan vivido durante su juventud en el barrio La Estrada y que los colegios a los que asistieron pertenecieran al mismo sector.

Ya que los años en los que se asistió a la Escuela en la básica secundaria y media (1998-2006) son un referente importante en la delimitación de la investigación, a continuación se muestra en una tabla datos sobre los años de escolaridad de los participantes:

Número de participantes	Año en el que se inició bachillerato
3	1995
1	2000
1	2001
1	2002

5	2003
1	2006

Durante el proceso de selección de la población se escogieron a 12 personas que hubiesen cursado grados de básica secundaria y media durante el periodo de estudio determinado, logrando que la variación de fechas entre las cuales estudiaron los participantes pudiera abarcar diferentes momentos de las Escuelas pertenecientes al barrio la Estrada.

e. Fuentes de información

En concordancia con el objetivo, objeto y eje de la sistematización es importante identificar los registros que permitirán acceder a la información que hará posible llegar a los resultados esperados (Jara, 2018). De tal forma que, en esta investigación se recurrió a una revisión documental y a la construcción de entrevistas semiestructuradas como fuentes de información relevantes respecto a los objetivos y a los aspectos de interés mencionados.

Revisión documental

Por un lado, se hace una revisión documental de los múltiples sentidos que se le han otorgado a la Escuela desde sus mitos fundacionales y algunas de las evoluciones que ha tenido su concepción en Colombia y en Bogotá. Indagando, de esta manera, en la diversidad de sentidos que le pueden ser otorgados a la Escuela. Adicionalmente, se hizo un rastreo de los principales sucesos en el ámbito educativo en Colombia entre los años de 1998 a 2006, momentos en los que la población seleccionada asistió a la Escuela en su juventud. Esto como forma de reconocer algunos posibles cambios dados en la Escuela que pueden servir como referente para entender acontecimientos y experiencias escolares que

atravesaron la juventud de los entrevistados y que, a su vez, pueden influenciar en los sentidos de la escuela que los habitantes del barrio La Estrada construyeron durante su juventud en este barrio en particular.

Instrumento metodológico

La entrevista cualitativa es una interacción en la que se comparten ideas, significados y sentimientos sobre el mundo y los sucesos, cuyo principal medio son las palabras. Es una interacción en la cual se exploran diferentes percepciones y se construye un conocimiento con base en la intervención tanto de los entrevistados como del entrevistador (Bonilla & Rodríguez, 2005). En esta búsqueda, la recolección de información se dio a partir de 12 entrevistas direccionadas a la comunidad del barrio La Estrada, incluyendo a personas que vivieron y cursaron básica secundaria y media en este espacio entre los años de 1998 a 2006 a fin de reconocer sus vivencias y experiencias escolares durante su juventud. La información se recogió por medio de entrevistas semiestructuradas que permitieron abordar los asuntos de interés de forma flexible y aprovechar las preguntas de carácter anecdótico para llegar a algunas particularidades.

En este tipo de entrevistas es necesario definir previamente un conjunto de tópicos que deben ser abordados con los entrevistados y aunque el investigador puede dirigir las preguntas de la forma que se considere más conveniente, debe tratar los mismos temas con todas las personas y garantizar que se recolecte la misma información (Bonilla & Rodríguez, 2005).

Es por esto que se formularon preguntas abiertas, cuyas temáticas están relacionadas directamente con los objetivos específicos establecidos previamente y con los principales sucesos encontrados en la revisión documental. Las temáticas abordadas son: la relación

con el aprendizaje y estudiar, la relación con los profesores, la relación con fenómenos escolares, las motivaciones para estudiar, la concepción y la utilidad de la escuela, y la relación de la escuela con la forma de vida después de culminados los estudios de básica secundaria y media.

2. Organización y clasificación de la información

El ordenamiento y clasificación de la información requiere reconstruir los diferentes aspectos particulares presentes en la experiencia, vista ya como proceso. Momento en el que los ejes de sistematización son de suma utilidad para dar la pauta sobre los componentes a tener en cuenta (Jara, 2018). Es por esto, que se consideró pertinente crear algunas categorías de clasificación que permitan analizar la información sobre la experiencia. Inicialmente, se propusieron unas categorías deductivas con base en las preguntas de sistematización establecidas previamente. Estas categorías son:

- Maneras de vivir la escuela
- Sistema educativo
- Relación con el conocimiento
- Relación con los actores de la comunidad educativa
- Motivaciones - desmotivaciones
- ¿Para qué estudiar?
- Sentidos de la escuela

A lo largo de la lectura de los relatos a la luz de las categorías deductivas surgieron unas subcategorías que permitieron ver las especificidades de los relatos sobre las experiencias escolares de la comunidad de La Estrada. A través de este proceso surgieron, a su vez, unas

categorías inferidas como resultado del análisis de esta información. A continuación se muestra un ejemplo del proceso de categorización realizado a partir del cual fueron emergiendo las categorías mencionadas:

Contenidos	**Subcategorías**	**Categorías Deductivas**	**Categorías inferidas**
Yo digo que era el ambiente, porque la sensación que daba el colegio, o sea los salones, pues no era lo mejor, los puestos eran incomodos, yo era zurda, entonces siempre me sentía incomoda porque no podía encontrar un puesto para mí. Recibir la clase no… digamos que el nivel de los profesores no lograba muchas veces como captar esa atención, los chicos pues atrás era hablando y molestando y no sé, no había el ambiente propicio, porque en algunas clases éramos muchos, llegábamos a estar 40 personas en una clase en un salón pequeñito, eso no era propicio para que tu prestaras atención, o a veces si querías prestar atención, pero los de atrás estaban molestando y pues… era mejor molestar con los de atrás.	Incomodidad Cantidad de estudiantes - salón Ambiente no propicio para prestar atención	Sistema educativo Maneras de vivir la escuela	Recursos
…. Ya el colegio público, no, todo lo contrario, era ir allá a la selva. Y además, porque en el colegio en el que yo estudiaba antes era todo lleno de zonas verdes, todo bonito, todo… como más para niños, pero cuando llegue a ese colegio todo lleno de cemento por todo lado, a mí no me gusto cambiar de colegio.	Colegio público selva Colegio lleno de cemento		Ambiente escolar
Cárcel, nada más. Y de hecho tiene la infraestructura, tú lo ves (al colegio) y parece una cárcel…	Infraestructura		

… lógico hay muchas cosas que mejorar en los colegios públicos, las inversiones que se hacen en infraestructuras, el sueldo que le pagan a los maestros, todas esas cosas influyen dentro de la educación, la cantidad de alumnos que están dentro de los salones que tiene un colegio público y uno privado, si, digamos que estamos hablando de que, hoy no sé si exista todavía, que habían 40 niños en un salón de colegio público y en un salón de colegio privado puedes encontrar perfectamente 10, 15 niños en un solo salón. Entonces digamos que eso puede mejorar el tema de la educación.	Mejorar inversiones Cantidad de estudiantes	Sistema educativo	Recursos

CAPITULO I: LA ESCUELA COMO NÚCLEO DE SENTIDOS: POR UNA VISIBILIZACIÓN DE LOS JÓVENES Y SU VÍNCULO CON LA ESCUELA.

1.1.La juventud no siempre existió

La noción de la categoría "Juventud" requiere de su comprensión como un concepto historizable, heterogéneo, dinámico, discontinuo, que se encuentra en construcción y se reconfigura con el paso del tiempo. Por ello, introducirse en la pregunta por la especificidad de la condición juvenil requiere reconocer las condiciones de emergencia de dicha categoría para comprender los modos como esta se ha venido constituyendo.

El surgimiento de la juventud no se puede relatar de una sola manera, es decir, la juventud aparece en diferentes tiempos y de diferentes formas según el contexto y la organización social de la que se hable. Feixa (1999) plantea que para que exista la juventud se requiere, por un lado, de una serie de condiciones sociales: normas e instituciones que distingan a los jóvenes de otros grupos y, por otro lado, de una serie de imágenes culturales: valores, atributos y ritos asociados a los jóvenes. Aspectos que dependen de la estructura social establecida y que hacen que la juventud se dé de formas y contenidos muy variables en cada tipo de sociedad o que, incluso, no sea posible reconocer claramente en todas las sociedades un estadio intermedio entre la infancia y la adultez.

Así, esta construcción de la juventud es una construcción histórica e historizable dado que es posible ser datada y comprendida en momentos particulares de surgimiento, en especial cuando el centro de análisis se da desde la aparición de las categorías que sustentan el discurso y que marcan los modos de definir los sujetos (Serrano, 2002).

Feixa (1999) en su rastreo histórico y antropológico sobre las formas en las que las sociedades han construido la categoría “jóvenes” propone varios modelos de juventud, que si bien no son unívocos, ponen en evidencia, en primer lugar, que hay diferentes formas de vivir y entender la juventud; y en segundo lugar, que en varias sociedades no es fácil identificar una fase de la vida que se corresponda con lo que hoy se entiende por juventud, como es el caso de algunas sociedades primitivas y de las sociedades de la Edad Media.

Así pues, las representaciones de juventud, e incluso de la categoría de infancia, son muy pobres o nulas en ciertos momentos históricos. En la edad media, por ejemplo, no se distinguían las etapas de la infancia y la adolescencia y su inserción al mundo adulto se daba rápidamente para que pudieran participar en las actividades productivas y del hogar de la época. Probablemente, la forma como se veía a la niñez socialmente en ese momento era como adultos pequeños. El sexo y el trabajo hacían parte de la vida infantil, los niños participaban en conversaciones de adultos, ingresaban a las tabernas, ayudaban en los talleres de artesanos y hacían pequeños oficios al lado de los adultos. Las niñas eran entregadas en matrimonio una vez alcanzaran su posibilidad reproductiva, generalmente antes de cumplir los quince años (Cajiao, 1995).

Sin embargo, existen algunas sociedades anteriores a las de la edad media en las que se puede encontrar un conjunto de imágenes culturales que distinguían a los jóvenes de otros grupos. Este es el caso de la sociedad clásica en donde existía un grupo de edad que se apartaba de las actividades productivas para entrar en una formación en la que tenían que cumplir tareas de carácter educativo, cívico y militar, cabe destacar que estos jóvenes corresponden únicamente a varones de la elite, pues el modelo efebo no aplicaba ni a las muchachas ni a los plebeyos o esclavos (Feixa, 1999). Situación similar a la que describe

Serrano (2002) al referirse a la idea de juventud desarrollada por el pensamiento de la Ilustración: Son solo ciertos sujetos de las clases burguesas los que pueden prolongar el ingreso a la vida productiva y mantenerse en un estadio de ocio y preparación. Noción a partir de la cual deduce que la juventud como "moratoria social" es un privilegio de pocos y que como concepto permite hacer evidente la condición de clase que marca la conformación de las subjetividades.

La idea de que factores como la condición de clase y las estructuras sociales han determinado las diversas formas de vivir la juventud es expuesta también por Bordieu. Para Bordieu (1990) hablar actualmente de jóvenes como una unidad social, como un grupo constituido que posee los mismos intereses a una edad definida constituye una manipulación evidente. Propone como ejemplo comparar las condiciones de vida de las "dos juventudes" de posiciones económicas extremas: la del estudiante burgués y la del joven obrero. A partir de esto manifiesta que se está colocando bajo un mismo concepto universos sociales que no tienen casi nada en común, pues la vida de un estudiante burgués es muy diferente a la del hijo de un obrero que ni siquiera tuvo adolescencia y a cuya misma edad estaría trabajando. Para él estas dos juventudes representan dos polos opuestos entre los que hoy existe toda clase de figuras intermedias que representan a los "jóvenes".

Así, la configuración de la juventud como la conocemos hoy en día, deviene en gran medida por los factores que conllevaron a la dilución de esta diferencia de clases, entre ellos se encuentran: el acceso a la enseñanza secundaria por parte de las diferentes clases sociales, la divulgación del concepto de adolescencia, la revolución industrial, el aceleramiento científico y técnico que implico ajustes en la organización productiva de la sociedad, el nuevo sistema económico y productivo capitalista, la oferta y el consumo

cultural y el discurso jurídico. Con todo lo anterior, poco a poco se fueron dando las condiciones necesarias para que se configurara la juventud de la manera en la que la concebimos actualmente.

Para abordar la noción actual de juventud, de la misma manera como el Emilio, de Rousseau, suele ser un referente de inicio para los estudios sobre la niñez, los estudios sobre la juventud también reiteran este punto de partida para entender a los jóvenes en la historia (Reina, 2015). De allí la afirmación: "el joven fue inventado al mismo tiempo que la máquina de vapor. El principal inventor de la máquina de vapor fue Watt, en 1765. El del joven fue Rousseau, en 1762" (Musgrove, como se citó en Feixa, 1999). Rousseau planteo la niñez y la adolescencia como estadios naturales de la vida. Ideas que posteriormente tendría gran influencia en las teorías de psicólogos y pedagogos (Feixa, 1999).

Si bien es pertinente indicar que existen trabajos anteriores relacionados con este sector de la población, sobre todo en las obras de pedagogos (como Comenius y Pestalozzi) (Reina, 2015), y que no se puede relacionar el nacimiento de la juventud con una fecha precisa, como condición social difundida masivamente entre las clases sociales y como imagen cultural claramente diferenciada, la juventud apareció al llegar el siglo XX, como resultado de un proceso de transición entre el feudalismo y el capitalismo, junto con las diversas transformaciones producidas en instituciones como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo (Feixa, 1999).

Entre esto, se encuentran factores como los avances técnicos de la segunda Revolución Industrial y el requerimiento de una mayor productividad, esto disminuyó la necesidad de contratar mano de obra e hizo necesaria una mayor preparación técnica, lo que fue alejando a los menores de la industria (Feixa, 1999). Además, los avances científicos y tecnológicos

del periodo de la posguerra permitieron que la esperanza de vida de la población aumentará, lo que incidió directamente en la vida socialmente productiva; requiriendo, en este sentido, una reorganización en la que los relevos de las poblaciones más jóvenes debían tardarse más en incorporarse en las actividades económicas de la sociedad (Reguillo, 2000). Esto configuró un panorama en el que encajaron muy bien las teorías emergentes sobre la adolescencia y que favoreció la implementación de las mismas en las nuevas formas de organización escolar, de tal forma que se diluyó la segmentación por clases en la escuela y se consideró necesario extender el periodo de escolarización.

La noción de adolescencia surge a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, en afinidad a los cambios del sistema de producción capitalista que se estaban dando en el momento (Serrano, 2002). En este periodo, los rasgos de la adolescencia se van extendiendo a las muchachas, a los obreros, a las zonas rurales y a los países no occidentales, sirviendo la proliferación de las teorías psicológicas y sociológicas sobre la inestabilidad y vulnerabilidad de la adolescencia para justificar la separación de los jóvenes del mundo adulto. Por lo que desde finales del Siglo XIX empieza la difusión de la enseñanza secundaria permitiendo una diferenciación clara de la juventud frente a la niñez. Esta nueva organización escolar responde a un nuevo deseo de rigor moral que pretende aislar a los jóvenes de los adultos, por lo que se empieza a clasificar a los estudiantes según sus edades y el régimen disciplinario se hace cada vez más rígido (Feixa, 1999).

La adolescencia es considerada como una crisis caracterizada por unos cambios biológicos y, en particular por el desarrollo de una condición reproductiva y de unos caracteres sexuales secundarios de los cuerpos. Naturalizándose, de esta forma, desde la psicología del desarrollo la condición juvenil. Esta lógica discursiva de un tono universalizante y

científico, deshistoriza, desculturaliza y diluye la condición de clase que sigue creando diferencias e inequidades en las formas de organización social, lo que contrasta con otros discursos anteriores de juventud ligados a una condición de clase (Serrano, 2002). En consecuencia, con esto, en este estudio no se trata de delimitar de manera biológica, ni desde la psicología del desarrollo el concepto de juventud, pues como se ha expuesto, distintas sociedades en diferentes momentos históricos han planteado diferentes formas de vivir la juventud e incluso esta condición para algunas sociedades no ha existido. Se trata entonces de entender los diferentes factores que han contribuido a la configuración de este grupo social y reconocer su carácter dinámico, cambiante y de continua construcción.

También es importante resaltar que otro de los factores que contribuyó a consolidar a los jóvenes como grupo social, y a confundir las oposiciones entre las diferentes juventudes de clase, es el hecho de que las diferentes clases sociales tuvieron acceso a la enseñanza secundaria (Bourdieu, 1990) y estuvieron durante un período más largo en las instituciones educativas (Reguillo, 2000). De modo que, jóvenes (desde el punto de vista biológico) a esa edad, en la que antes estuvieran trabajando, al acercarse a la condición de estudiante descubrieron un estado diferente que les permitió tener a todos algunos aspectos en común. El estar en una situación de "estudiante" induce a condiciones constitutivas de la situación escolar: socializar entre jóvenes, estar eximidos de tareas referidas al ámbito laboral y relacionarse constantemente con material académico, pues su ocupación debe ser la de estudiar (Bourdieu, 1990). Es por esto que se considera que la escuela es uno de los aspectos fundamentales que determinan la configuración de lo juvenil.

Tenti (2000), manifiesta que la propia experiencia escolar crea juventud, dado que este tiempo de preparación colocado entre la infancia y la condición de adulto, contribuye

fuertemente a la construcción de estos nuevos sujetos sociales. Al respecto, Bordieu (1990) menciona que un aspecto que contribuyó en gran medida a la construcción social de la juventud es la escuela, en tanto que aísla a los individuos y los lleva a descubrir el estatus "ni niño, ni adulto" y los lleva a un tiempo de preparación y de espera.

Este aspecto es importante dado que, al considerar la organización escolar como uno de los factores que influyen en la conformación de la especificidad de lo juvenil (ya que permite agrupar a unos sujetos con unas condiciones en particular) y al pensar la escuela como una institución social que, a su vez, está vinculada con unas imágenes culturales que nos permiten diferenciar a los jóvenes de otros grupos; la muestra poblacional que se toma en esta investigación incluye como jóvenes a aquellos que hayan estado en la escuela cursando los grados que comprenden los niveles de básica secundaria y media, reconociendo que aquel que haya pasado por estas instancias estuvo en un entorno en el que aún se desarrollan aspectos importantes de la configuración juvenil.

1.2.Visibilidades e invisibilidades de los jóvenes

Reguillo (2000), explica que los jóvenes han adquirido visibilidad social como actores diferenciados a través de tres factores: por afirmación o negatividad por las instituciones de socialización, por las políticas y normas jurídicas que definen su estatuto y las formas de protegerlo y castigarlo, y por el consumo y acceso a unos bienes simbólicos y productos culturales específicos. En los dos primeros ámbitos se han considerado en términos generales como sujetos pasivos que cultivan los atributos que se consideran deseables en las generaciones de relevo para darle continuidad al modelo asumido. Sin embargo, el ámbito de las industrias culturales se basa en una conceptualización activa del sujeto, reconociendo e incluyendo la diversidad cultural juvenil.

Conforme a esto, se tiene que, según sean sea el terreno político, social, cultural o económico, se configuran ámbitos en los que se visibiliza a los jóvenes como sujetos activos, otros en los que se visibilizan como sujetos pasivos, y algunos otros que incluso los invisibilizan.

Por un lado, la noción de juventud construida a lo largo del siglo XX, tiene una visión adultocéntrica que presenta unas ideas de lo que es adecuado de acuerdo al momento de vida en el que se encuentre el sujeto. Según Serrano (2002), se genera un modelo evolutivo, lineal y progresivo que define a los sujetos en unos tiempos determinados y que los mantiene en un "estar siendo, pero aún no ser". La creación de los grados escolares y, la asociación entre el desarrollo psicológico y la edad son parte de tecnologías de conocimiento del poder disciplinario, generando un "tiempo panóptico" desde el cual se vigilan los cursos vitales de los sujetos. En palabras de Reguillo (2006): "La ampliación de los rangos de edad para la instrucción no es nada más que una forma "inocente" de repartir el conocimiento social, sino también, y principalmente, un mecanismo de control social y un dispositivo de autorregulación" (p. 26). Así, la juventud como futuro, como acumulación de experiencia para la vida adulta y como discurso social, resulta siendo una categoría de poder y control del mundo adulto que establece sus contenidos y sus ritmos de cambio (Serrano, 2002).

Sin embargo, en contraste con esta visión adultocéntrica de la juventud, surgen también discursos sobre las "culturas" o "subculturas juveniles" que intentan definir lo juvenil desde su especificidad y desde sus propias vivencias, sin abordarlas desde el ideal adulto (Serrano, 2002).

Las culturas juveniles, en un amplio sentido, se refieren a las expresiones colectivas que hacen los jóvenes de sus experiencias sociales., mediante la construcción de diversos estilos de vida. En un sentido más restringido definen "microsociedades juveniles" con un grado de autonomía respecto a las "instituciones adultas"(Feixa, 1999). En donde, los jóvenes han logrado narrarse y diferenciarse de otras subjetividades, generado formas organizativas que actúan hacia el exterior como una forma de protegerse de un orden que los excluye y que, hacia el interior operan como espacios de pertenencia y de identidad (Reguillo, 2000).

De modo que, aunque en otros momentos históricos la juventud era considerada una etapa intermedia entre la infancia y la vejez, a partir de la mitad del siglo XX esta se convierte en el punto máximo de la aspiración humana. Así, las culturas juveniles construyen unas formas de representación, estéticas, lenguajes, simbologías y toda una serie de elementos que configuran una posición social en un campo antes dominado por el mundo adulto, lo que constituye a la juventud como un terreno de confrontación de intereses y poderes, no solo por definirse como una etapa de la vida, sino también por el control y la dirección con la que los jóvenes asumieron su destino. Nociones que se pueden denotar a partir de los años 60 (Acevedo, 2011 como se citó en Reina, 2015).

Como lo evidencia Reguillo (2000), a finales de la década de los sesenta aparecen los jóvenes en la escena pública con los movimientos estudiantiles, señalando los conflictos sociales no resueltos y afirmando a través de sus expresiones una voluntad de participar como actor político. En consecuencia del escenario anterior, en los setenta muchos jóvenes se integraron a las guerrillas y a los movimientos de resistencia, por lo cual fueron pensados como "guerrilleros" o "subversivos", y objetos de manipulación por causa de su "inocencia" y "nobleza", como atributos "naturales" aprovechados por oscuros intereses

internacionales. La derrota política y simbólica de esta etapa, volvieron prácticamente invisibles, en el terreno de lo político, a los jóvenes de la década de los ochenta. Al finalizar la década de los ochenta e iniciar los noventa, los jóvenes se volvieron visibles como problema social. Mientras se configuraba lo que se conocería como neoliberalismo, se extendía el imaginario de los jóvenes como “delincuentes” y “violentos”. El consumo y las drogas eran aparentemente los únicos factores “aglutinantes” de las culturas juveniles, empezaron a aparecer en las noticias policiacas y en los medios de comunicación como integrantes de grupos conocidos en Colombia como grupos de sicarios, bandas y parches. En los noventa "estudiantes revoltosos", "subversivos","delincuentes" y "violentos", son algunas de las clasificaciones que se le atribuían a cierto tipo de jóvenes cuando sus conductas, manifestaciones y expresiones entraron en conflicto con el orden establecido. Pero, sin alusión a la pobreza creciente, a la exclusión y al vaciamiento del lenguaje político de los noventa. Así el rock, las modas y las formas de agrupamiento juvenil, despertaron el interés de la academia y se volvieron el foco de atención de los medios y las políticas públicas que desde el pánico intentan moralizar, normalizar y normativizar a los jóvenes (Serrano, 2002). El siglo XXI arranca con una crisis político-social, respecto a lo que los jóvenes han seguido señalando de múltiples modos que el proyecto social en América Latina ha sido incapaz de cumplir las promesas de un futuro incluyente, justo y, sobre todo, posible (Reguillo, 2000).

> Es desde aquí, entonces, que se forma aquello que “hace” al joven “ser” lo que “es”, que lo visibiliza en ciertas circunstancias –la producción mercantilista de representaciones de lo juvenil, por ejemplo– y lo invisibiliza en otras–las políticas sociales que lo consideran “menor” o “población en riesgo”–; un “ser” que pareciera

> tomar autonomía en las llamadas culturas juveniles pero que se mantiene amarrado a las determinaciones hechas por los ritmos de la producción en los cursos vitales de los sujetos. Pero también, un "ser" que se convierte en modo de narrarse y diferenciarse de otros al convertirse en la pauta que permite marcar lo singular para nombrarse "joven" y que incluso puede llevar a la negociación de nuevas relaciones con el contexto social, como han mostrado diversas formas de organización juvenil que desde allí se reubican políticamente en el escenario de lo social (Serrano, 2002, p.15).

Con todo esto, se pretende evidenciar que en esta investigación se reconoce el papel activo que pueden asumir los jóvenes, como sujetos con capacidad de apropiarse, de hacer crítica y de generar un discurso sobre las situaciones de su entorno. De manera que, al ir más allá de la visión adultocéntrica de la juventud y pasar a la lectura de lo que los propios jóvenes expresan sobre la institucionalidad permite comprender los sentidos que ellos imprimen en relación a los contextos en los que participan y generar acercamientos a nuevas concepciones que permiten analizar y entender las formas y contenidos que puede ir asumiendo la Escuela.

1.3.Mitos fundacionales de la Escuela

De cierta manera, indagar sobre el surgimiento de la escuela moderna implica indagar también sobre la consolidación de la categoría infancia. El devenir de la escuela proviene de la necesidad incipiente de atender a esta población en particular, al mismo tiempo que actúa como un mecanismo social de control y de adecuación de los sujetos a las nuevas formas de organización de la sociedad.

Es en el siglo XVII es con el reconocimiento de la inocencia que la protección de la infancia se vuelve un propósito social, y con esto, es la escuela la que se convierte en la encargada de preservar la virtud de los niños y niñas mediante ejercicios espirituales, normas estrictas de comportamiento, la educación de sus facultades intelectuales y el mantenimiento de su inocencia sexual (Cajiao, 1995). Esto genera lo que Cajiao (1995) menciona como el "planteamiento de defensa social" a través de la "protección" de la infancia. La escuela pretende prolongar el estado de inocencia infantil tanto como sea posible, procurando que el tránsito a la vida adulta se haga con el menor riesgo posible de desviación social, por lo que la permanencia en la escuela es ampliada para garantizar la protección y la educación de esta población bajo la supervisión adulta, o en su defecto del Estado, quienes se ocuparán de defenderlos de su irracionalidad y su incapacidad para decidir de forma adecuada sobre sus vidas.

Así, la escuela fue consolidando sus funciones bajo ciertos parámetros: Por un lado, se enfoca en su tarea de una estricta "formación moral", que se basa en la transmisión de valores de sumisión a la autoridad, desarrollo de la disciplina como forma de fortalecer el carácter y el cultivo de la virtud, entendida como el acercamiento a Dios, que en los niños y jóvenes equivale a alejarse del sexo, a un adiestramiento corporal y a la incorporación de unos ademanes que vayan de acuerdo con las normas de urbanidad. Por otro lado, la escuela actúa como una forma de transmitir tradiciones. En un principio el maestro con su ejemplo será el responsable de la transmisión de la tradición y de su autoridad moral depende su poder para orientar a la juventud. Es por esto que, en un inicio, los religiosos son los que asumen la educación de las clases burguesas, además, son ellos quien hacen parte de la elite intelectual de la época, por lo que es un privilegio para los jóvenes estar bajo la tutela de los hombres mejor preparados de su tiempo. Así mismo, con la aparición

de los colegios de secundaria se va tomando este como un periodo de preparación para el ingreso a la vida adulta que en el caso de las clases burguesas, mediante una disciplina intelectual y espiritual que los distancie de la rudeza del trabajo manual y los oriente a asumir las responsabilidades de gobernar y dirigir el mundo (Cajiao, 1995).

De tal manera que, la escuela asumió la tarea de encierro y control de la infancia y la juventud que la sociedad de principios de la modernidad le había asignado y se constituyó en el centro especializado para la educación del individuo, como una institución orientada a impartir una educación homogénea (Jiménez, 2018).

Sumado a esto, la conformación de los Estados Nacionales y las exigencias del gobierno de una población definida como libre es sin duda uno de los referentes sobre el surgimiento de la escuela (Tiramonti, 2005). La escuela tradicionalmente fue concebida para la transformación de las sociedades, es así que durante los siglos XVIII y XIX la escuela fue reivindicada como la institución capaz de integrar un proyecto nacional al conjunto de los sujetos, cuya lógica atribuía que la institución educativa como fuente de acceso al conocimiento resultaba ser la llave para alcanzar las posibilidades del progreso, de la libertad y la igualdad (Duschatzky, 1999).

Más allá de los contenidos que en cada época se concibieran como centrales para la educación, el proyecto de trasformación social inspirado en la ilustración constituyo el pilar fundacional de los sistemas educativos modernos (Duschatzky, 1999).

Por una parte, el movimiento intelectual generado por la Ilustración encaminaría una serie de esfuerzos dirigidos al logro de una nueva hegemonía cultural (Carrión, 1999). Así, en la modernidad se homogeniza a los individuos y las culturas a través de la escuela que aparece como un aparato civilizador, cuyo sentido de civilizar en su momento era el de

occidentalizar, el de imponer valores de los pueblos europeos del siglo XVI a las culturas que fueron colonizadas (Jiménez, 2018).

La ilustración concebía la ciencia y la tecnología como los factores posibilitadores de la utopía del progreso indefinido y la Escuela sería la promotora de la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales y, a su vez, sería capaz de producir estos cambios que la sociedad requería a nivel global, una educación igualitaria que hacia posible que todos avanzaran siempre hacia "lo mejor" (Duschatzky, 1999). Si bien, el proyecto de la Ilustración, estableció desde sus orígenes el ideal del triunfo de la razón, la idea y la realidad de la razón, contenían elementos que ponían en peligro la promesa de una existencia libre y plena: la esclavitud del hombre en función de su propia productividad y el desarrollo de potencialidades humanas dentro del cuadro de la dominación (Carrión, 1999). Esto se evidencia en el control total sobre el tiempo y espacio que existe en la escuela moderna, nunca hay tiempo libre, todo está planificado, preestablecido y utilizado eficientemente (Jiménez, 2018). Lo que incide en la promesa de libertad de los individuos, teniendo en cuenta que:

> “El tiempo tiene una profunda significación en el ser humano. En cierta forma ser dueño del tiempo es ser dueño de la propia vida. A los niños desde muy pequeños se les niega esta posibilidad de apropiación: no tienen tiempo. Es decir, el tiempo no es de ellos, sino de quienes establecen el riguroso horario en el cual se desenvuelve hora por hora su vida cotidiana durante años” (Cajiao, 1994, como se citó en Jiménez, 2018).

Y es que al parecer bajo el capitalismo, la razón, identificada con las realidades del poder, acabó subordinada a los controles económicos, políticos y culturales (Carrión, 1999). Así, mientras más grandes eran las fábricas y era mayor la producción, más crecía la necesidad

de ampliar los *recursos humanos*, cuyas características requerían de unos conocimientos específicos para desempeñar sus labores, así como de un sentido de obediencia, orden, disciplina; y la capacidad para seguir instrucciones, mecanizar actividades y seguir horarios, por lo que la escuela fue diseñada de manera que las competencias para trabajar en el mundo de la modernidad se adquirieran desde la infancia (Jiménez, 2018).

Los proyectos educativos terminaron por enfocarse en la ampliación de la cobertura, la masificación y el especialismo, lo que evidenció un transitó de las propuestas forjadas por la Ilustración y de la formación de los individuos en los valores de autonomía y los intereses emancipatorios, a la producción de sujetos informados y capacitados, como simples apéndices de los procesos productivos (Carrión, 1999).

Ahora bien, la esperanza de una escuela integradora, igualitaria, y la utopía del progreso indefinido comienza a resquebrajarse en un contexto histórico que revela la falacia de la ecuación “educación igual a progreso global”, así como la proliferación de injusticias sociales y el crecimiento de la pobreza. Además, en las décadas de los sesenta y los setenta comienzan a aparecer estudios socioeducativos que revelan el carácter de reproductor del sistema educativo. A partir de los cual se cuestiona el carácter integrador, homogéneo e igualitario de la educación y se manifiesta un sistema en el que se legitiman las desigualdades imperantes en la sociedad capitalista. Desde esta perspectiva, si bien los sistemas educacionales difunden la transmisión de un saber universal, se imponen valores que representan los intereses de las clases dominantes de la sociedad (Duschatzky, 1999).

> "En términos de Bourdieu "la violencia simbólica" no radica en el carácter de verdad de los contenidos que impone sino en las modalidades de sentido que vehiculizan. Lo que perdure como aprendizaje probablemente no sean las

> informaciones puntuales pero sí la idea de jerarquía cultural" (Duschatzky, 1999, pp. 17-18).

Por tanto, la legitimación de desigualdades requiere que cada grupo de la sociedad reciba aquellos valores y saberes que sean confirmatorios de las posiciones sociales iniciales. La función de la escuela para estas corrientes, contrario a lo que creían las corrientes tradicionales, a la integración e igualdad social, sino a la reproducción de un orden desigual. En este marco la escuela actúa consolidando la reproducción de clases sociales y reforzando la segmentación social (Duschatzky, 1999).

Con esto se busca exponer los principios fundacionales de la escuela, a partir de los cuales se han fundamentado las concepciones tradicionales que se le atribuyen a la escuela, incluso hoy: Progreso, libertad, igualdad, aprender, protección de la niñez. Para entender así, los referentes que hacen que se mantengan algunas de estas significaciones de la escuela, pero también las evoluciones y las críticas que hacen que nos cuestionemos y replanteemos el sentido de la escuela. Así, la idea es pensar el lugar de la escuela, reflexionar sobre sus principios constitutivos, acerca de su función y de su papel social. Más allá del binarismo; que por un lado la reivindica y la defiende, y que por el otro la crítica y la condena, se quiere utilizar estos referentes como ejercicios de pensamiento, en el sentido de traer a colación y considerar diferentes aspectos y formas de pensar la escuela, que son evidenciados por los discursos institucionales o disciplinares, pero que no se pretende que se agoten allí. Así nos encaminamos a contrastar la creación de conceptos que se le han venido atribuyendo a la escuela con el abanico de significaciones construidas por quienes la transitan.

1.4.La educación en Colombia: comprendiendo los cambios de la escuela desde políticas de gobierno.

Comprender la escuela, sus cambios, sus relaciones con las concepciones educativas del momento y las implicaciones que esto tiene en la sociedad colombiana requiere de su estudio teniendo en cuenta elementos del contexto social, político y económico de la época. Es por esto que para el desarrollo de esta investigación se hace una breve descripción de las políticas y reformas educativas implementadas durante los gobiernos de Andrés Pastrana Arango y Álvaro Uribe Vélez, periodos que corresponden al marco desde el cual se pretende comprender algunos de los sentidos otorgados a la Escuela por quienes transitaron en ella en medio de este contexto.

Teniendo en cuenta que las acciones y las políticas educativas emprendidas en cada gobierno tienen influencia en la organización escolar, en el funcionamiento y en la propuesta de la escuela, y que esto, a su vez, condiciona el proceso vivido y las tramas de sentido de las experiencias de las personas que pasaron por ella. Se parte del gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002), para dar continuidad con las propuestas en materia educativa durante los cuatro primeros años del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), exponiendo las principales características de sus políticas educativas y algunas de las críticas surgidas al respecto, buscando así, llegar a una mejor comprensión de las condiciones de la escuela y el contexto educativo en Colombia durante estos años desde diferentes discursos y tener un referente sobre la escuela que vivieron en ese momento los jóvenes que estaban vinculados con ella.

En Colombia, durante el gobierno de Andrés Pastrana (1998 – 2002), las políticas y acciones que se emprendieron buscaron generar mayor cobertura, calidad y eficiencia.

Anunciando, a su vez, la existencia de fuertes restricciones fiscales para llevar a cabo sus propósitos en educación, por lo que propuso un uso eficiente de los recursos disponibles, además de un estricto control a los sobrecostos relacionados con el sector (Torres, 2002).

Anunció que posteriormente correspondería a unas reformas estructurales a la financiación y regulación sobre el sector educativo, y al accionar de un gobierno cuya tarea era reestructurar el sistema de asignación de recursos para los sectores de salud y educación (Martínez, 2012).

De este modo, la reestructuración financiera de la educación se llevó a cabo mediante el Acto Legislativo 01 de 2001 y con la aprobación de la Ley 715 del mismo año. La Ley 715 desarrolló lo prescrito en el Acto Legislativo 01 de 2001 (Estrada, 2003) y estableció nuevos criterios para la distribución territorial de los recursos (Torres, 2002), produciendo una serie de normatividades direccionadas a implementar medidas relacionadas con: la distribución de recursos según número de capacitaciones y la certificación de los entes territoriales (receptores de transferencias), la focalización del servicio educativo, la ampliación de las coberturas, el mejoramiento de la calidad y de la eficiencia.

Con la llamada "Certificación de entes territoriales", las transferencias de recursos para la educación se hacen directamente a los municipios certificados, a los distritos y a los departamentos, para que estos a su vez los distribuyan (Iregui, Melo, & Ramos, 2006). Los criterios de asignación de dichos recursos pasaron a depender de la población escolar atendida y de la población por atender, así como de otras características poblacionales tales como ruralidad y pobreza (Torres, 2002). Así, la financiación de la educación se hace ahora por capacitación, financiando la demanda y no la oferta (Martínez, 2012). Lo que quiere decir, en palabras de Ocampo (2002), el paso de un situado fiscal orientado a garantizar las

necesidades educativas, por un sistema de subsidios que consiste en transferir la responsabilidad de financiación del Estado a los municipios y a la iniciativa privada, de tal forma que el Presupuesto Nacional solo aporta una suma fija de auxilio asignada por alumno al año, un subsidio a la demanda que no está destinado a cubrir las necesidades educativas, pues el Estado no pagará a los maestros, no pagara la dotación, ni los servicios del plantel. Con lo cual se debilita significativamente tanto la calidad como la capacidad de mejoramiento del servicio que prestan las instituciones oficiales, mientras se fortalece la capacidad del sector privado (Martínez, 2012). En suma, el enfoque del Estado como garante del derecho, cambió por el del Estado como ente regulador, que interviene para evaluar y medir indicadores, pero abandona la responsabilidad en la prestación del servicio, asumiendo que el mercado garantizara la cobertura y la calidad (Rodríguez, 2002 como se citó en Martínez, 2012).

La focalización del servicio educativo, significa la reorganización en beneficio de los grupos más pobres de la sociedad como único objeto de financiación de la educación pública. En Santa Fe de Bogotá se le dio prioridad a la población perteneciente a los estratos uno y dos, una vez cubiertos estos, si hay disponibilidad de cupos, podrán acceder a estos los otros estratos. En caso de que los cupos se agotaran las personas pertenecientes a estratos tres, cuatro y demás, deberán pagar la educación en las entidades privadas (Ocampo, 2002).

Para Ocampo (2002), lo que desde una óptica asume esta como una forma de favorecer a los pobres, desde otra mirada es una medida que conlleva a privatizar y rebajar la calidad de la educación. En primer lugar, la “focalización” elude la ampliación de la cobertura, pues en lugar de irla ampliando progresivamente sin discriminación con ningún sector, se focaliza en unos estratos excluyendo a los demás. En segundo lugar, profundiza la

privatización de la educación, dado que se aumenta la necesidad de acceder a la educación privada por parte de los estratos distintos del uno y dos, lo que ocasiona, por un lado, que si no hay cupos suficientes en la educación privada, se funden más instituciones de carácter privado y no en la inversión en la educación pública. En tercer lugar, al no haber una garantía de que los otros estratos alcancen a financiar una educación privada de calidad por su alto costo, "focalizar" resulta en fomentar la educación ofrecida por instituciones de pésima calidad con pensiones menos altas, engrosando la cantidad de colegios de garaje que pululan por los barrios de las ciudades.

La ampliación de las coberturas, fue planteada por el gobierno bajo el fundamento del uso óptimo de los recursos del sistema (Torres, 2002). Para Estrada (2003) con ello y con los discursos del mejoramiento de la calidad y de la eficiencia se trataba de dotar la política educativa con los argumentos necesarios para demostrar la conveniencia de adelantar fusiones de instituciones, cierres de jornadas, supresión de asignaturas y la eliminación de plazas docentes y administrativas. En concordancia con esto, Martínez (2012) manifiesta que la ampliación de la cobertura se llevó a cabo intensificando el número de estudiantes por docente y provocando un alto grado de hacinamiento en los salones de clase. Idea que apoya Ocampo (2002) exponiendo que el resultado de estas medidas fue el de un hacinamiento de 45 a 50 estudiantes por aula y la sustitución de profesores especializados por personal improvisado con consecuencias desastrosas para la calidad educativa, especialmente en bachillerato.

Mejorar la eficiencia representó para la práctica docente el perfeccionamiento y evaluación del desempeño docente y nuevas formas de control del tiempo y de las actividades del

docente. Mejorar la calidad se convirtió en el cumplimiento de estándares y competencias que fueron definidos de manera externa por el Ministerio de Educación (Martínez, 2012).

Así, esto delimito la forma de evaluación académica, marco bajo el cual el Gobierno de Pastrana instauro programas en educación relacionados con la evaluación por competencias del ICFES y la expedición del decreto 0230. Para Ocampo (2002), estas medidas, por un lado, derriban la autonomía escolar y los criterios pedagógicos establecidos en la Ley General de Educación y cambian la preparación cognitiva de alta calidad por la evaluación de unas competencias que pretenden adecuar el sistema educativo a las necesidades de una mano de obra barata, al servicio de los monopolios imperialistas basándose en una educación de adiestramiento y no de conocimientos. Y por otro lado, deterioran la educación en Colombia, haciendo referencia en específico a lo que respecta a la implementación del decreto 0230.

El decreto 0230 restablece la promoción automática que ya había sido instaurada en años anteriores por el entonces ministro de Educación Antonio Yepes. Inicialmente, esta medida se implementó como respuesta a la condición generada por los organismos internacionales de crédito para seguir generando sus préstamos. Argumentando que debía disminuirse o eliminarse la repitencia de grado por parte de los estudiantes, pues los altos porcentajes de repitencia, elevaba los costos educativos por alumno y limitaba los cupos para nuevos estudiantes. Las justificaciones pedagógicas de la implementación de la Promoción automática recaían en un ataque hacia la evaluación cuantitativa y cuestionando los planes de estudio basados en el conocimiento. En el gobierno de Pastrana, el ministro LLoreda expidió el decreto 0230 con el argumento de solventar un gasto de cuatrocientos mil millones de pesos producido por la repetición de grado (Ocampo, 2002).

Lo que lleva a Ocampo (2002) a considerar que efectivamente la elaboración de los aparatos ideológicos se hace con el objetivo de perseguir intereses económicos. En este caso, estas concepciones pedagógicas fueron creadas para respaldar acciones que respondan a la necesidad de rendimiento del capital financiero. Sin embargo, se hizo evidente que la práctica no podía corresponder a la teoría en el caso de la promoción automática. Esta medida creo una cultura del promocionismo y del facilismo entre los estudiantes, se derrumbó la conciencia de estudio, de esfuerzo y de trabajo académico, quedando la idea de que en la escuela lo fundamental es ascender de grado sin condición alguna de aprendizaje. Por lo que se considera una de las medidas que más ha afectado la calidad de la educación en Colombia.

Es así que en el gobierno de Andrés Pastrana, se generó en su momento una reestructuración financiera de la educación, lo que en relación con la escuela generó: en primera medida, que la escuela que presta el servicio educativo público este focalizada en los estratos más pobres (los estratos uno y dos en el caso de Bogotá) y que los otros estratos migraran a una escuela de carácter privado. En segundo lugar, una ampliación de las coberturas, basada en la reorganización institucional y del personal docente, y en el aumento de la relación entre alumno y docente, es decir, se hizo necesario el cubrimiento por parte de los docentes de 45 a 50 estudiantes por aula. En tercer lugar, una evaluación académica fundamentada en el cumplimiento de estándares de calidad y en la evaluación por competencias. Lo que en concordancia con las restricciones financieras y la no evaluación de unos conocimientos disciplinares específicos, justifico la implementación del decreto 0230, con el que se reinstaura la promoción automática. Todos factores determinantes en lo que atañe al ambiente escolar, a la relación con el aprendizaje y la enseñanza, a los vínculos dados entre los actores de la comunidad educativa, a las vivencias

escolares de los estudiantes y a las interpretaciones que hace la comunidad frente a la escuela pública y privada.

Por su parte, durante los cuatro primeros años del gobierno de Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), la educación se definió como el "factor esencial del desarrollo humano, social y económico, y un instrumento fundamental para la construcción de equidad social". Así mismo, relaciona la educación con el desarrollo económico y al aumento de la productividad, productividad definida como producto de "la interacción entre las mejoras de la tecnología y las habilidades y destrezas de la fuerza laboral". Con todo esto, la "Revolución Educativa", como se le denomino a la política educativa del gobierno de Uribe Vélez, se definió mediante la ejecución de tres políticas educativas básicas: Ampliar la cobertura, mejorar la calidad y mejorar la eficiencia del sector educativo (Estrada, 2003).

Ampliar la cobertura consistió también en la reorganización institucional y el uso eficiente de los recursos, fomentando una mayor utilización de la capacidad instalada, el aumento del número de estudiantes por profesor, y la definición de estándares técnicos que tengan en cuenta el número de niños atendidos (Atehortúa, 2006). Al respecto, Estrada (2003) menciona que esta política de cobertura conlleva a la paradoja de más cupos con menos instituciones escolares públicas. Lo que indica el debilitamiento estratégico de la oferta educativa pública. Si se tiene en cuenta, además, que un uso "más eficiente" de los recursos ha servido como argumento para el cierre o la "integración" de instituciones escolares y para el traslado de maestros. Medidas que han generado consecuencias como el hacinamiento de los estudiantes, falta de aulas o la asignación de cupos en lugares muy distantes al lugar de residencia de los estudiantes. En el caso de Bogotá, se llegan a tener cursos por encima de 45 estudiantes, un factor que va en contravía del desarrollo de un proceso educativo con calidad (Ceid - Fecode, 2003, como se cita en Estrada, 2003)

Mejorar la calidad, consiste en la definición de un sistema integral de estándares, de resultados de las evaluaciones y de la formulación de unos planes de mejoramiento educativo. Los estándares son considerados como una forma de unificar los propósitos del sistema educativo y establecer una secuencia de objetivos que abre la posibilidad de evaluaciones sucesivas que contribuyen a dar cuenta del desarrollo progresivo de los estudiantes. Así como la estandarización curricular permite unos mínimos de calidad con un referente común que asegure el dominio de unos conceptos y unas competencias básicas para alcanzar un desempeño satisfactorio en su actividad laboral y vivir en sociedad. De los resultados de las evaluaciones se generan las orientaciones de los planes de mejoramiento educativo. Como parte del desarrollo de este propósito, el gobierno central, apoyaría a los entes territoriales y a las instituciones educativas en sus procesos de mejoramiento para asegurar que los educandos desarrollen competencias básicas, profesionales, laborales y ciudadanas (Estrada, 2003).

Sobre esto, Atehortúa (2006) resalta que en la "revolución educativa", por un lado, la calidad tampoco se edificó sobre la capacitación de los docentes, sino que se volvió a los estándares, a las evaluaciones homogéneas y sancionatorias. Por otro lado, la evaluación no constituye, en sí misma, garantía de la calidad, menos si se trata de evaluaciones que no se articulan con el universo complejo de la pedagogía y que dejan de lado los complejos factores integrales, sociales y de valores en la formación humana. Además, evidencia que la pretensión de unificar al establecer unos estándares básicos para todos y generar una forma de evaluación que pretenda la homogeneidad de la población y de sus fines, obstaculizan una educación que dé cuenta de la diversidad colombiana y los contextos regionales y sociales del país. No puede evaluarse de la misma manera sin tener en cuenta las diferentes condiciones de los estudiantes. Cuando una evaluación no tiene en cuenta estas diferencias

elitiza y privilegia, reduce y condena; desconoce la complejidad de la escuela que se construye con la diferencia cultural y étnica, rural y urbana, de modelos y conceptos. Desde esta perspectiva, la estandarización y la universalización evaluativa atentan contra la autonomía escolar pues le imponen a las instituciones educativas unas condiciones que preestablecen su práctica pedagógica y hacen que esta tenga que ceder ante la preparación de las pruebas universales de Estado que impondrán, de hecho, un currículo único, por fuera de la heterogeneidad y diversidad colombianas (Atehortúa, 2006).

Mejorar la eficiencia del sector educativo, está orientada a obtener mejores resultados en términos de cobertura y calidad con menor cantidad de recursos mediante la modernización de la administración y de la gestión del sector educativo (Estrada, 2003). De la misma forma, los aspectos que regulan el sistema general de participaciones y la distribución de recursos para la educación pública, quedaron definidos durante el gobierno de Pastrana, de tal forma que, lo que le corresponde al gobierno de Uribe es culminar la etapa de transición prevista en la implementación de la Ley 715 y terminar el proceso de reestructuración del sector publico educativo, específicamente en lo que se refiere a la definición de plantas docentes y administrativas (Estrada, 2003).

En este sentido, fue muy cuestionado el término de "Revolución educativa" acuñado por el gobierno de Uribe, pues si se tiene en cuenta los contenidos y las orientaciones de esta política, antes que una revolución, hay una continuidad de la política educativa plasmada anteriormente en la administración de Pastrana (Atehortúa, 2006). Con ello, además de resultar controversial el término de "revolución educativa", algunos autores señalan que el tono de la política educativa es economicista y no educativa, ya que por un lado, tiene como propósito mostrar que el gran problema de la educación, es un problema de administración y de gestión. Además de esto, las definiciones esenciales y los contenidos

de la política están subordinados al problema del endeudamiento público y se pone en evidencia que los diseños de la política no ocurren en el espacio nacional estatal, sino en las instituciones de regulación supranacional, el FMI y el Banco Mundial (Estrada, 2003).

Adicionalmente, Atehortúa (2006) considera que esta visión al atribuirle a la educación el carácter de "instrumento para la equidad social", resulta siendo un carácter que le suprime a la educación su dimensión formativa. Si bien para el gobierno de Uribe la educación "genera movilidad social y evita la condena a ser pobre por herencia", la amarra, al mismo tiempo, a las leyes del mercado al considerarla como un "instrumento para mejorar el ingreso y aumentar la productividad". Por tanto, la formación en términos instrumentales de "éxito y eficiencia" no es formación, es capacitación. Una capacitación de las cualidades y destrezas que el individuo necesita para desenvolverse en el mundo capitalista, para ingresar con relativo éxito en el mercado laboral y "aumentar la productividad". Así, el saber aparece, en su dimensión de "herramienta", y pierde su verdadero carácter social.

Este es entonces el balance entre las principales propuestas y acciones en materia educativa que se llevaron a cabo durante los gobiernos de Andrés Pastrana Arango (1998 – 2002) y Álvaro Uribe Vélez (2002-2006), y algunos de los elementos para un entendimiento critico de estas políticas educativas. Buscando así llegar a una mejor comprensión del contexto educativo en Colombia durante estos años, para abordar el papel social que le fue atribuido a la escuela en el momento desde diferentes discursos, y para dar claridad de algunas de las condiciones establecidas en los ambientes escolares a las que estaban sujetos los estudiantes. Todo esto para tener un referente sobre el cual entender en mejor medida las vivencias, las experiencias escolares, y los sentidos otorgados a la escuela por los mismos jóvenes al hacer uso de ella durante este periodo de tiempo. Así como comparar la

propuesta de la escuela de este momento, con las expectativas de los jóvenes frente a su paso por la Escuela.

1.5.Sentidos de la Escuela

El reconocimiento hecho anteriormente sobre los principios fundacionales de la escuela y los cambios que esta ha presentado en determinados momentos históricos, permite que en este apartado se aterrice sobre tres ideas: la escuela como núcleo de sentidos, los discursos institucionales como referentes de sentido y los jóvenes como posibilitadores de nuevas relaciones de sentido en tanto se sitúan en el terreno de la experiencia educativa.

En primera medida, se puede señalar que la escuela está dotada de una carga simbólica que posibilita la construcción de un conjunto de significados y de sentidos que responden a unas condiciones sociales e históricas específicas. Si bien, la escuela no es susceptible de cualquier significación, pues representa el lugar privilegiado para enseñar, aprender y socializarse; no está sometida por completo al contenido que se supone expresa, la simbolización que en cada época o contexto que realicen los sujetos se edificará sobre los mitos fundacionales, pero no se agotará en ellos, la construcción de significados lejos de congelarse admite la entrada de una pluralidad de sentidos (Duschatzky, 1999).

De acuerdo con esto, se tienen unos pilares fundacionales de la escuela (la escuela concebida para la transformación de sociedades, la escuela como institución capaz de integrar un proyecto nacional, la escuela como llave para alcanzar la libertad, la igualdad y el progreso indefinido que seguirán funcionando como territorio de expectativas y que servirán como una base sobre la cual se construirán otros sentidos de la escuela.

Siguiendo a Duschatzky (1999) los contextos de inscripción sociocultural de los diferentes grupos, las marcas epocales y las experiencias subjetivas crearán nuevos escenarios de sentido. Por tanto, una identidad escolar de tipo esencialista que permanece a pesar de los cambios, deja de tener vigencia. Esto supone un desplazamiento en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones no idénticas a las "normales", a las legitimadas. Desde una expectativa simbólica la escuela no será la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos.

Así, por ejemplo, Tenti (2000) plantea como el cambio de la educación a la obligatoriedad supuso una crisis que cambio los sentidos de la escuela. En un principio la escuela era la antesala de los estudios universitarios (y de ciertas posiciones en las burocracias públicas y privadas emergentes), reservada para los hijos de las clases dominantes y para algunos pobres meritorios. Posteriormente, al implantarse la escolaridad obligatoria, la enseñanza media vale no sólo como sendero que conduce a los estudios superiores (valor que conserva) para una minoría, sino que también se trata de la última etapa de la escolaridad obligatoria, de una enseñanza "final" (un "techo") para la mayoría de la población. Uno de los efectos de esta escolaridad obligatoria es el emprendimiento de una educación homogénea que, como menciona Bourdieu, impone una cultura legítima que establece una jerarquía cultural en la que un punto de vista predomina como el mejor, y en la que el criterio de autoridad radica en la institución oficial (como se citó en Duschatzky, 1999). Así mismo, señala que esto consigue arrancar de las clases dominadas un reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos, lo que trae consigo la desvalorización del saber y del saber hacer que ellas en efecto dominan. (Bourdieu y Passeron, 1977, como se citó en

Duschatzky, 1999) En este caso, la función de la escuela, no apuntaría entonces a la integración social, sino a la reproducción de un orden desigual (Duschatzky, 1999).

Con esto, es pertinente exponer que en el caso de los discursos institucionales que tratan sobre la función de la escuela se encuentran dos tendencias: la de las corrientes tradicionales que parten de los principios fundacionales de la escuela y la reivindican como una escuela integradora, igualitaria y que posibilita el progreso; y otras corrientes que lanzan una crítica al papel de la escuela revelando su carácter reproductor, legitimador de las desigualdades sociales y que, además, evidencia el corte economicista de algunas tendencias educativas actuales.

Sin embargo, como lo menciona Duschatzky (1999), tanto el discurso "integrador-igualitario" como las corrientes crítico-reproductivistas suponen que las identidades de los sujetos se constituyen desde únicos referentes de sentido. Desde las dos perspectivas el discurso escolar apunta a la formación de sujetos universales, ya sea que se entienda esto como una reivindicación por la igualación de derechos o como un proceso de dilución de plurales identidades culturales. En esta medida, basarse únicamente en las funciones determinadas por los discursos institucionales no permite capturar las diferencias semánticas que construyen los diferentes sectores sociales que asisten a ella. La escuela como campo de posibilidad desborda las prescripciones institucionales y se sitúa en el terreno de la experiencia educativa, del uso de que ella hace los sujetos. La posibilidad de que la Escuela pueda constituirse como núcleo de sentido radicara en su capacidad de interpelación, en su capacidad de nombrar a los interlocutores, de tal manera que se reconozcan como sujetos de enunciación.

Siguiendo esta idea, Guzmán & Saucedo (2015), manifiestan que si bien hay unas pautas culturales que establecen la importancia de estudiar, serán los propios niños y jóvenes quienes construirán el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias. Así mismo, Develay (1996) señala que el sentido de la escuela se construye en la acción consciente del sujeto que se implica y que logra ver esa implicación. Este autor incluso hace referencia a que hay diferentes maneras de ser estudiante de acuerdo a los deseos, las motivaciones y las intenciones que construyen los estudiantes en su relación con la escuela (como se citó en Guzmán & Saucedo, 2015).

De esta manera, la escuela actúa como un núcleo de sentido en la medida en la que los jóvenes se relacionan con ella. Son los mismos jóvenes quienes construirán los sentidos de la escuela en la medida que comprenden, aceptan, rechazan o negocian lo que les ofrece el contexto escolar y esto, a su vez, posibilita un cambio en su pensamiento y en su actuar, en este caso, posibilita un ajuste sobre la manera de estudiante que se decide ser, sobre las motivaciones que establece con relación a la escuela, sobre el uso que se hace de la misma y sobre sus comportamientos.

Con estas nociones se busca ratificar que si bien hay pautas históricas y unas significaciones legitimadas sobre las cuales se edifican los sentidos de la escuela, los cambios sociales, culturales y las marcas epocales llevaran a la creación de nuevos escenarios de sentido en donde serán los jóvenes quienes construirán el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias.

1.6.Experiencias y sujeto de la experiencia

En este apartado se buscará dar claridad a la dimensión en la que se considera pertinente abordar el concepto de experiencia y lo que se entiende por sujeto de experiencia, considerándolos como nociones importantes para comprender la forma en la que los jóvenes se relacionan con la escuela.

En primera medida, se retomará el concepto de experiencia desde los abordajes de John Dewey y Jorge Larrosa, debido a que ambos han hecho referencia al campo educativo y pueden brindar elementos que servirían de pautas para el abordaje de las experiencias escolares.

Para Dewey (2004) la mera actividad no constituye experiencia, las experiencias tienen lugar cuando hay una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente. A su vez, expone que la naturaleza de una experiencia comprende un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados:

> Por el lado activo, la experiencia es ensayar un sentido que se manifiesta en el término conexo "experimento". En el lado pasivo es sufrir o padecer. Cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias. Hacemos algo a la cosa y después ella nos hace algo a su vez: tal es la combinación peculiar" (Dewey, 1995, p. 124).

Dewey (2004), resalta dos aspectos que atañen a la experiencia: el principio de continuidad y el principio de interacción, que no se pueden separar el uno del otro.

"El principio de continuidad de la experiencia significa que toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después" (Dewey, 2004, p. 79). En tales condiciones, el hacer se convierte en un ensayar para

averiguar cómo es el mundo; y el sufrir se convierte en instrucción, el descubrir de la conexión de las cosas. De lo que se puede concluir para el ámbito educativo dos cosas, por un lado, que la experiencia es un asunto activo pasivo; no solamente cognoscitivo (Lo que no quiere decir que no haya un componente cognitivo, para Dewey ninguna experiencia con sentido es posible sin algún elemento de pensamiento. El pensamiento o la reflexión, es el discernimiento de la relación que existe entre el hacer y lo que ocurre como consecuencia); por otro lado, que el valor de una experiencia se halla en la percepción de las relaciones, de las continuidades a que conduce. Comprende conocimiento en la medida en que se suma algo y se adquiere un sentido (Dewey, 1995).

El principio de interacción se refiere a las interacciones entre las personas y el contexto. Esto es, que los factores de la experiencia, es decir, las condiciones objetivas (condiciones externas de la experiencia) y las condiciones internas, se determinan mutuamente:

> La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella, ciertamente, pues influye en la formación de actitudes de deseo y propósito. Pero ésta no es toda la historia. Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas (condiciones externas de la experiencia) bajo las cuales se ha tenido la experiencia (Dewey, 2004, p. 82).

Así, existen fuera del individuo fuentes que dan lugar a la experiencia. Evidentemente el niño de ciudad tiene una experiencia diferente de la de un niño de ciudad. Y, a su vez, vivimos en un mundo de personas y cosas, que en gran medida son como son por lo que han hecho y transmitido las actividades humanas anteriores (Dewey, 2004).

Larrosa (2006) define la experiencia como "eso que me pasa", para pensar la experiencia desde esta noción propone varias dimensiones de la experiencia comprendidas de la siguiente manera:

En primer lugar, la experiencia tiene que ver con un acontecimiento o, dicho de otro modo, con el pasar de “algo que no depende de mí”. A esto lo denomina principio de exterioridad, de alteridad o de alienación, porque hay experiencia en tanto que este acontecimiento es externo, es “otra cosa que no soy yo”, es algo ajeno que no puede estar previamente capturado o previamente apropiado (Larrosa, 2006).

En segundo lugar, la experiencia supone que “algo ***me*** pasa a mí”, no ante mí, sino ***en mí.*** A esto lo nombra el principio de subjetividad, de reflexividad o de transformación para referirse a aquello que hace tiene que ver con el sujeto de la experiencia, con el quién de la experiencia. La experiencia es reflexiva, porque implica un movimiento de ida y vuelta. Un movimiento de ida porque hay una salida de sí mismo para ir al encuentro con el acontecimiento. Y un movimiento de vuelta porque el acontecimiento “me afecta a mí”, “tiene efectos en mí”. La experiencia es subjetiva, porque la experiencia tiene lugar en el sujeto, es decir, no hay experiencia en general, ya que cada quien tiene una experiencia propia, que padece de un modo único, singular, particular, propio. La experiencia tiene un "principio de transformación" porque ese sujeto expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación, así, el resultado de la experiencia es la formación y la transformación del sujeto de la experiencia. Es sujeto de la experiencia en tanto es sujeto de formación y de transformación (Larrosa, 2006).

Así mismo, si la experiencia supone también que “algo pasa”, el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, en el que al pasar queda una huella, una marca, un rastro. De

allí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente. La experiencia no se hace, sino que se padece. A esto lo llama principio de subjetividad y principio de pasión (Larrosa, 2006).

En consecución a esto, siguiendo a Larrosa (2006) y a la propuesta hecha por las investigadoras Guzmán & Saucedo (2015) en su artículo "Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. A*bordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes"*, en esta investigación se toma el concepto de *sujeto de la experiencia*, como una categoría que permite pensar una dimensión de los jóvenes en la que, como *sujetos de la experiencia,* no son solo receptores o asistentes de la escuela, sino que tienen también un papel activo en el que son participes de la escuela (y otros contextos), negocian significados y dan nuevos sentidos a la escuela a partir de sus vivencias y experiencias.

Se entiende como *sujeto de la experiencia* a aquél que al estar en el mundo "algo le pasa" y tiene una transformación cuando un acontecimiento impacta en él. Si el acontecimiento pasa de largo, no hay experiencia. Hay experiencia cuando el sujeto tiene relación con algo que no es él y después de lo cual ya no es el mismo. Conjuntamente, la experiencia también tiene que ver con la relación del sujeto con los demás, de tal forma que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los otros (Guzmán & Saucedo, 2015).

En continuidad con lo expuesto anteriormente se pretende analizar a los jóvenes como *sujetos de la experiencia*, es decir, como sujetos constituidos a sí mismos a través de experiencias, en este caso en el ámbito escolar. Logrando, a partir de esto, reflexiones que

trascienden de una descripción de sus actividades en este espacio, para llegar a construir los sentidos que tienen o que tuvieron para los jóvenes de bachillerato la asistencia a la escuela.

Cabe mencionar que la experiencia escolar es a menudo una frontera en donde confluyen diversos universos culturales, esto genera unas confrontaciones que influyen en los efectos de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes (Jaim Etcheverry, 1999 como se citó en Tenti, 2000). Así, las construcciones de sentido de la escuela derivan de la integración que hace una persona de su recorrido por distintos contextos de práctica social. Según Dreier (1999), ningún contexto de participación existe de manera aislada, cada contexto es co-construido por sus participantes, pues son las personas quienes los articulan al traspasar los efectos de su participación de unos a otros (como se citó en Guzmán & Saucedo, 2015).

Como señala Rochex (1995), la experiencia escolar de cada joven siempre deja escuchar el eco de otras historias. Las metas escolares, la forma de negociación que cada joven aborda frente a los momentos decisivos de su escolaridad no podrían comprenderse independientemente de su historia familiar, de sus contradicciones y continuidades que, a su vez, se cruzan con las relaciones que se tienen entre generaciones y que están íntimamente ligadas con los procesos de construcción de una persona (como se citó en Guzmán & Saucedo, 2015).

Reconstruir las experiencias supone entonces conectarse con los diferentes aspectos del entorno que rodean a las personas y con las participaciones que hacen ellas en los distintos contextos en los que transitan. Es así que, las construcciones de sentido se posibilitan en tanto acuden a las integraciones personales que logra elaborar cada persona.

CAPITULO II: EXPERIENCIAS JUVENILES EN LA ESCUELA

2.1.Maneras de vivir la escuela

La Escuela suele estar compuesta por una serie de costumbres, de rutinas escolares, de actividades y de acontecimientos escolares que se ven influidos, a su vez, por las determinaciones establecidas en el sistema educativo implementado en la época, la jornada establecida, la distribución de estudiantes y de docentes, la infraestructura y el espacio escolar, los recursos priorizados, la forma de evaluación, entre otros. Todos estos aspectos generan unas condiciones particulares que influyen en las formas en las que los estudiantes viven y entienden la escuela.

Sobre el tipo de joven y de estudiante

La doble jornada escolar en Colombia se estableció desde los años sesenta y, aunque en la ley general de educación (ley 115 de 1994) se establece que "el servicio público educativo se prestará en las instituciones educativas en una sola jornada diurna", la doble jornada escolar siguió vigente por muchos años en Colombia bajo la justificación de importantes restricciones presupuestales y de la necesidad de ocupar las dos jornadas en los centros educativos para cubrir la demanda en la cobertura (Bonilla, 2014).

Es en este escenario que los niños y jóvenes del sector fueron matriculados en la Escuela, algunos en la jornada de la mañana y otros en la jornada de la tarde. Para la comunidad esto genero unas concepciones particulares sobre el sujeto, aunque algunos reconocen que esto no significa más que un mero hecho de distribución, pues:

> *"… lo que se puede ver en la tarde, muy seguramente se puede ver en la mañana, entonces eso como tal de la selección de jornada no implica estudiar la hoja de vida del estudiante. Entonces yo creo que era como cuestión de distribuir" (Edwar).*

Todos mencionan que en su contexto había una creencia extendida que dividía y clasificaba a los jóvenes y estudiantes según a la jornada a la que pertenecieran. Así, los jóvenes que asistieran a la Escuela en la jornada de la mañana eran concebidos como personas estudiosas, juiciosas y más inocentes. Por el contrario, los jóvenes de la tarde eran percibidos como "perezosos", "vagos", "ñeros" e "incluso delincuentes". Una característica que acentuaba esta diferenciación entre los jóvenes de la comunidad se refiere a su edad, los estudiantes de la Jornada de la mañana tendían a ser "más jóvenes" y los de la tarde tendían a ser "muchachos más grandes", esto quiere decir que los jóvenes de la tarde por su edad han perdido cierta inocencia y han tenido una mayor posibilidad de adquirir practicas relacionadas con problemáticas sociales como la drogadicción y la delincuencia.

> *"…También el tema del tipo de persona, pues yo no sé, en mi colegio si era así, la gente que estaba en la mañana era más joven, entonces el promedio de edad por los cursos era mucho menor que en la tarde, entonces en la tarde había gente más grande que pues a lo mejor, por eso también se veía afectado el tema del entorno" (Dennis).*
>
> *"…de hecho, es un poco discriminativo, recuerdo que los de la tarde eran vistos casi como delincuentes, los de la mañana un poco más santos, no" (Julián).*

Adicionalmente, a pesar de que se tratara de la misma institución educativa, la comunidad diferenciaba el tipo de escuela a la que se tenía acceso según la jornada a la que se perteneciera. En la jornada de la mañana se consideraba que había una educación más exigente, con un mayor rigor respecto al cumplimiento de las normas y las formas de comportamiento aceptadas. Además, el horario de la mañana se asocia con un entorno más

seguro, pues no se extiende hasta horas de la noche en donde se presentan situaciones más peligrosas.

> *"Pues estudiar en la mañana pareciera como que la educación, o sea, como que hay más normas y como que uno tiene una rutina de... como de comportamientos y de parámetros como más claros" (Johana).*
>
> *"…Porque si había una asociación de que en la mañana era como más seguro, menos feo, igual en la tarde se salía, pues tarde, a las seis, a esa hora ya estaba oscuro, entonces si era como más feo, más peligroso"(Stefany).*

Incluso, en la misma comunidad educativa, llegaba a considerarse que los estudiantes debían distribuirse según su rendimiento disciplinar. De tal manera que un estudiante de la jornada de la mañana debía encajar con unas normas y con un perfil estudiantil, en cambio, en la jornada de la tarde había una mayor flexibilidad respecto a la parte comportamental.

> *"me acuerdo que cuando alguien no rendía o la disciplina era muy tenaz lo pasaban para la jornada de la tarde, y se supone que en la mañana estaban como los más juicios entre comillas" (Nixa).*

Las personas que asistieron en su juventud a la Escuela en la jornada de la tarde o que tuvieron algún vínculo con ellas, reiteran estas creencias en el barrio; sin embargo, las consideran parte de un prejuicio que no es muy acertado y que no es preciso para determinar el tipo de personas que asisten allí.

> *"mi hermano estudiaba en la tarde, yo conocía sus amigos, y pues ellos no eran tan ñeros, eran igual que uno. Pero si había una idea de que la tarde era como más... más ñeritos" (Stefany).*
>
> *"… y ya estudiando en la mañana yo trataba de tener diálogos, entenderme con mis compañeros: como no… las personas de la tarde son muy normales" (Jorge).*

Cabe mencionar que dentro de las experiencias en la jornada de la tarde se denota la elección de esta jornada como resultado de ciertas condiciones familiares, especialmente en

las que se requería de la ayuda de los jóvenes en las mañanas en los "negocios" de sus padres o en los qué haceres de la casa que eran necesarios realizarse en la mañana como el hacer el desayuno o almuerzo para sus hermanos menores.

> *"…pues igual siempre me toco como ayudarle a mi madre, entonces a mí me tocaba pues colaborarle en las mañanas en su trabajo… entonces yo no podía asistir en la mañana" (Nestor).*

Al respecto uno de los entrevistados exponía su análisis sobre la composición familiar que pudo evidenciar tanto en su paso por la jornada de la tarde como en la jornada de la mañana, afirmando que:

> *"…algo que si vi muy notorio e interesante que yo lo pueda expresar en este momento, es que si las familias de mis amigos que estudiaban en la tarde, si tendían a ser familias muy disfuncionales… en la jornada de la mañana si me di cuenta que las familias de mis compañeros eran más tradicionales"(Jorge).*

La ley del mínimo esfuerzo

Una de las medidas más cuestionadas por sus implicaciones respecto a la calidad de la educación en Colombia es la implementación de la Promoción automática mediante el decreto 0230. Las justificaciones pedagógicas se du implementación recaían en un ataque hacia la evaluación cuantitativa y hacia los planes de estudio basados en el conocimiento (Ocampo, 2002) sin tener en cuenta las competencias desarrolladas por el estudiante.

Frente a esta perspectiva, a pesar de que algunos de los entrevistados fueron promovidos al siguiente año escolar por medio de la promoción automática, ninguno considero que esto aportara a su formación de alguna manera. Por el contrario, todas las opiniones coincidían en que era una medida perjudicial. La posibilidad de pasar sin esfuerzo y sin ningún

conocimiento desarrollaba actitudes mediocres y volvía a las personas "desordenadas o muy confiadas de su suerte".

> *"Era súper malo, porque algunos pasaban y no sabían nada, y el año siguiente estaban súper perdidos. Además, ellos sabían que no iban a perder entonces no se esforzaban como por mejorar, por aprender" (Stefany)*

De esta manera, las personas que vivieron la Escuela bajo la vigencia de esta medida, coincidieron con sus principales críticas, consideraban que esta medida creo una cultura del promocionismo y del facilismo entre los estudiantes, que derrumbó la conciencia de estudio, de esfuerzo y de trabajo académico, quedando la idea de que en la escuela lo fundamental es ascender de grado sin condición alguna de aprendizaje (Ocampo, 2002).

Ante esto, los entrevistados manifestaban principalmente dos implicaciones a largo plazo. Por un lado, algunos relacionan esta medida con el bajo nivel académico que encontraban posteriormente en sus compañeros de la universidad, aludiendo a que fue una medida que afecto de esta manera a toda su generación:

> *"veía personas que no saben leer, ni escribir, tienen problemas de comprensión de lectura" (Julián).*
>
> *"… eso claramente se ve ahorita, por ejemplo, en las universidades cuando estábamos estudiando se veía el bajo nivel académico que había por esa promoción" (Dennis).*

Por otro lado, esto significó para algunos una segunda oportunidad, la medida les "ahorro unos años de su vida" que hubiesen perdido al tener que repetir un grado escolar, incluso, es posible que hubiese evitado que algunos abandonaran la Escuela ante la decepción de la pérdida de un año escolar. Esto se manifestó especialmente en las personas que sentían que no lograban encajar en la Escuela y su tiempo allí les parecía agotador, pero querían

graduarse para acceder a otras posibilidades y contextos de participación. Así mismo, expresaban que tiempo después, al reflexionar sobre esta forma de promoción, no querían acoger estas actitudes mediocres o facilistas en sus vidas, pues consideraban que no eran un buen aporte para su desarrollo personal.

> *"Pude después ver la diferencia, no me quería quedar mediocre, o sea yo no quería que mi vida fuera así, que siempre hubiera un decreto que me pasara, si no lo vi como un salvavidas, como una oportunidad de resarcir un error. No tuve que pagar un precio tan alto que era repetir un año. ¿Qué crees que habría pasado si hubieses tenido que repetir un año? No, yo creo que me moría, yo creo que de pronto hasta no volvía" (Nixa).*

Frente a esta perspectiva es oportuno destacar la reflexión que hacia alguno de los entrevistados sobre el hecho de acoger esta medida y su relación con el nivel de "madurez" y "consciencia" que tenía el estudiante:

> *...ya llegaba un punto, como en decimo u once, que ya se tenía un poco más de consciencia, entonces ya no era como acobijarme al decreto sino hagamos las cosas un poquito bien... También hay que ver que el decreto lo acobijaban mucho las personas que se denotan como personas inmaduras, ya en personas que tienen 16, 17, 18 años ya hay una consciencia más fuerte y dicen que hay que hacer las cosas, hay que superar unos deberes, no solo es un derecho, hay unos deberes, cumplámoslos (Jorge).*

Por último, se encuentra una particularidad sobre las formas de vivir la promoción automática, esta se refiere a aquellos que "no tienen vocación", que no tienen interés por estudiar, para estas personas podría ser buena la medida pues no los obligaba a estudiar durante el tiempo que estuvieran obligados a asistir a la Escuela, ni a permanecer más tiempo del deseado en el colegio. Posiblemente, estas son personas que querían tomar una ruta de vida diferente a la inculcada en su entorno, estudiar y ser profesionales no era uno de sus deseos y su permanencia en la Escuela se debía a una obligación.

"Pues en cuanto al estudiante como tal, en ese momento pues era bueno, porque no los obligaba a estudiar, ellos podían ser promovidos… porque desde el colegio no a todos se les ve la vocación de seguir estudiando, o sea no todos querían estudiar y no todos querían seguir estudiando" (Edwar).

Para el desarrollo de las personas

Si bien, se evidencia en los relatos que dentro de la jornada escolar se implementaban las áreas obligatorias y fundamentales establecidas en la Ley 115 de 1994, también es notable que hay algunas materias y temáticas a las que se les dio menor importancia dentro del plan de estudios a nivel cultural, deportivo, artístico, musical, respecto a los idiomas y la comunicación. Sin embargo, son consideradas importantes para el desarrollo de las personas y de esta idea se parte para señalar que en la Escuela no hubo un enfoque por motivar, identificar y potencializar los gustos y talentos de los estudiantes.

Bajo el fundamento del uso óptimo de los recursos, como lo señala Estrada (2003), se adelantaron las fusiones de instituciones, la supresión de asignaturas y la eliminación de plazas docentes y administrativas. Aspectos que implicaron para los estudiantes una baja intensidad horaria, una mala calidad en la forma de enseñanza y pocas posibilidades de exploración respecto a las áreas de conocimiento mencionadas anteriormente.

"… y lo otro era que en el colegio nunca tuvimos clases de artes, o sea artes de verdad, teníamos entre comillas pero eran malas" (Stefany).

"Pienso que tanto educación física, como música que son importantísimas en el desarrollo de las y los sujetos, en mi formación, y también en lo que he visto en nuestra generación, pienso que fue precaria, la intensidad horaria era muy, muy, muy, poca" (Julián).

La limitación de estos espacios es asociado con una pérdida de talentos y con la perdida de la posibilidad de "aprender a vivir con lo que te gusta". Para la mayoría la Escuela era el

único lugar que podía vincularlos con sus intereses, las otras opciones presentes en su entorno para entrenar sus habilidades o gustos, requerían de una inversión económica que no era posible para ellos y para sus familias, así que esta ausencia en la Escuela implicaba perder la posibilidad de explorar sus talentos y saber que tan lejos podían llegar con ellos. Por su parte, la escuela estaba enfocada en impartir unos conocimientos básicos y en inculcar una proyección de vida relacionada con "conseguir un trabajo y tener una vida estable"; sin embargo, para los entrevistados se consideraba importante desarrollar talentos y otras capacidades que también pueden ser útiles para la vida después de la escuela y disfrutar más de ella.

> *"Esos dones que tiene cada persona que se pueden desarrollar y todas esas cosas que en muchas ocasiones se quedaban perdidas, porque o no se tenía dinero o no se tenían los espacios…también hacía falta esos espacios que te permitan a ti disfrutar de la vida con lo que te gusta, esos desarrollos también son importantes tanto en los espacios escolares como en los espacios que no están dentro de esa jornada de educación" (Jonathan).*

Sobre cobertura, calidad y eficiencia

Las políticas educativas de los gobiernos de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez coinciden en el empeño por la ampliación de la cobertura, mejorar la calidad y mejorar la eficiencia del sector educativo. Ampliar la cobertura consistió en la focalización del servicio educativo, en la reorganización institucional y el uso eficiente de los recursos, fomentando una mayor utilización de la capacidad instalada, el aumento del número de estudiantes por profesor, y la definición de estándares técnicos que tengan en cuenta el número de niños atendidos (Atehortúa, 2006)

En lo que respecta a la focalización del servicio educativo, entendida como la reorganización en beneficio de los grupos más pobres de la sociedad como único objeto de

financiación de la educación pública (Ocampo, 2002). Aparece desde cierta mirada como algo:

> *"…muy bueno porque lo paga el gobierno y les da las oportunidades a las personas de bajos recursos, y que mal o bien, hay profesores que enseñan bien, que colaboran mucho, que ayudan mucho a los niños de bajos recursos" (Patricia).*

Sin embargo, se evidencia en la comunidad un cuestionamiento sobre el nivel educativo impartido en las instituciones educativas públicas. Incluso, desde este mismo comentario se puede deducir "que mal o bien" la política de ampliación está siendo efectiva, pues se está posibilitando el acceso a la educación a más niños, niñas y jóvenes, priorizando las personas de bajos recursos; sin embargo, queda en duda si esto se está logrando bajo unos parámetros de calidad.

Aunque desde las políticas de gobierno mejorar la calidad, consiste en la definición de un sistema integral de estándares, de resultados de las evaluaciones y de la formulación de unos planes de mejoramiento educativo (Estrada, 2003), para la comunidad la calidad educativa era superior en cuanto hubiese una mayor adquisición de conocimiento, un mejor plan de estudios, una mejor formación en valores, mejores métodos de enseñanza, una mejor infraestructura y un espacio escolar más ameno.

Así, respecto a la calidad educativa de las instituciones educativas del sector las opiniones son variadas según se tratara de una institución pública o privada y de acuerdo a la época en la que las personas hayan asistido a la Escuela. Las personas de generaciones anteriores expresan que el nivel de educación en un colegio público era muy bueno, mejor que los colegios privados o con una educación equiparable. Desde esta perspectiva, la educación en el colegio público era considerada más exigente, pues obtener buenas calificaciones

requería de un mayor esfuerzo y mayor disciplina. Por su parte, en los colegios privados, por el hecho de pagar y ser un cliente, había una mayor flexibilidad y consideración con los estudiantes que les permitía aprobar con mayor facilidad.

> *"En los colegios hay que darle prioridad a la gente que no tienen los recursos económicos para poder pagar un colegio privado, pero pues…el tema es que si nos ponemos a mirar cuales han sido las calificaciones, por lo menos cuando yo estuve estudiando el colegio la Colombia ocupaba el segundo puesto a nivel nacional como el mejor colegio…porque ahí no le regalan a uno nada, en cambio en los privados sí, hay si te regalan todo, entonces para ser uno mediocre, en pocas palabras, prefiero no estudiar en un colegio privado y estudiar en un colegio público" (Néstor).*

Por el contrario, en las generaciones posteriores la opinión extendida es que los colegios públicos tienen un bajo nivel educativo inferior al de los colegios privados. Al respecto parece haber una transición de opiniones, de tal manera que, en la comunidad poco a poco se va intensificando la idea de que los colegios públicos ofrecen un bajo nivel educativo. Este cambio de opiniones se relaciona con una evidente menor inversión al servicio educativo, con las concepciones que se tienen de las personas que tienen prioridad para acceder al colegio público, con la cantidad de estudiantes, con los contenidos de enseñanza, con las formas de educación y con el ambiente escolar. De tal manera, que se encuentra una relación con las medidas tomadas en los gobiernos en función al uso eficiente de los recursos y la concepción negativa que tiene la comunidad sobre la calidad de la educación pública, pues entre más avanzaron y más se intensificaron las medidas que se ajustaban a las políticas educativas, peor era la concepción de la calidad educativa de las instituciones educativas públicas.

> *"Cuando yo estudie y a lo largo del tiempo ha sido como más marcada la diferencia de que la educación privada es mejor que la pública" (Dennis).*

> *"Mis papas cuando me metieron en ese colegio, tenían por alguna razón en su cabeza la idea de que el colegio público era mejor, pero no sé por qué, porque cuando yo entre al colegio público se me hizo súper malo" (Stefany).*

Por un lado, el bajo nivel educativo de las instituciones educativas públicas se considera que está relacionado con la población focalizada a atender y con el tipo de formación en valores implementado. Para los entrevistados esta visión pasa a ser "una discusión de clase social", pues se les da una visión negativa a las personas de bajos recursos que asisten a la Escuela, pues el cuestionamiento recae en torno al tipo de comportamientos y actitudes que se podían aprender de las personas que asistían a la institución pública, llegando a ser denominados como "ñeros" y "vagos" o a ser considerados como personas peligrosas; sin embargo, las personas que estudiaron en este entorno no se reconocen a sí mismas de estas maneras, reconocen que se pueden encontrar unas problemáticas sociales, pero no consideran que esto los pueda definir como persona.

> *"que el colegio privado generaba mejores conceptos y hacia mejores personas, sí, porque supuestamente en el colegio público estudiaba pues el niño que era... digamos que entramos a tener una discusión de clase social, que era el niño que no tenía dinero, el gamín, ahí era en donde yo entraba a pelear desde niño y hasta el momento lo sigo discutiendo y es que el que quiere ser gamín es gamín, ya sea en el colegio privado o sea en el colegio público, si, entonces, creo que el concepto estaba errado" (Jonathan).*

Por otro lado, los entrevistados mencionan que la disminución de la inversión en el sector educativo público fue evidente en la infraestructura, la disposición del espacio escolar, las condiciones del aula de clase, los pupitres, la cantidad de estudiantes por salón y la percepción del entorno escolar. El deterioro de todos estos aspectos, claramente estaba relacionado con una visión negativa de las instituciones educativas públicas, pero más importante aún, denota la importancia que tuvo el ambiente escolar en las experiencias

juveniles de los entrevistados y la influencia que tuvo el mismo en las interpretaciones que hacen ellos de la Escuela.

Así, lo que en términos de las políticas educativas fue planteado como la obtención de mejores resultados en términos de cobertura y calidad con menor cantidad de recursos (Estrada, 2003). Resulto, en el caso de Bogotá, en un aumento de 45 a 50 estudiantes por aula (Ocampo, 2002). Un dato que concuerda con los relatos de los entrevistados y cuyas consecuencias para ellos se relacionan directamente con el ambiente escolar, un ambiente en el que al haber tantas personas dificultaba una socialización más fraternal y generaba un trato menos especializado. Así como un ambiente menos propicio para el aprendizaje, pues los salones eran pequeños en relación a la cantidad de estudiantes asignados y los métodos de enseñanza de los profesores no eran tan efectivos como para involucrar en la clase a la totalidad de los estudiantes, lo que en resumen dificultaba establecer un ambiente en el que se prestara atención y se enfocara en el aprendizaje.

> *"...además en el colegio privado los grupos eran más pequeños, era más poquita gente, uno como que se hablaba con todo el mundo, era como más fraternal, ya el colegio público, no, todo lo contrario, era ir allá a la selva" (Stefany).*
>
> *...digamos que el nivel de los profesores no lograba muchas veces como captar esa atención, los chicos pues atrás era hablando y molestando y no sé, no había el ambiente propicio, porque en algunas clases éramos muchos, llegábamos a estar 40 personas en una clase en un salón pequeñito, eso no era propicio para que tu prestaras atención, o a veces si querías prestar atención, pero los de atrás estaban molestando y pues... era mejor molestar con los de atrás" (Nixa).*

En cuanto a la infraestructura, los salones, las zonas de descanso y las adecuaciones del espacio escolar, las sensaciones que se generaban en los estudiantes eran negativas, incluyendo sensaciones de desagrado por el aspecto del colegio y las zonas de descanso que en vez de ser adecuadas para los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a la Escuela, tenían

en su opinión el aspecto de una "cárcel", y sensaciones de incomodidad por la falta de recursos que se adecuaran a las condiciones de un estudiante que pasaba varias horas en el aula de clase.

> *"…y además porque en el colegio en el que yo estudiaba antes era todo lleno de zonas verdes, todo bonito, todo… como más para niños, pero cuando llegue a ese colegio todo lleno de cemento por todo lado, a mí no me gusto cambiar de colegio" (Stefany).*
>
> *"…Yo digo que era el ambiente, porque la sensación que daba el colegio, o sea los salones, pues no era lo mejor, los puestos eran incomodos, yo era zurda, entonces siempre me sentía incomoda porque no podía encontrar un puesto para mí" (Nixa).*

Finalmente, hay dos aspectos adicionales que aparecen como parte de la visión negativa que se tenía en ese entonces sobre la adecuación en los colegios públicos. El primero, es un aspecto fundamental que hizo que la educación pública pasara a desvirtuarse, este se refiere a la baja exigencia académica y la oferta de un plan de estudios muy básico en comparación con el de las instituciones educativas privadas. Las opiniones frecuentemente apuntaban a que el colegio privado ofrecía unas asignaturas más variadas, con un plan de estudio más complejo y direccionado a un mejor desarrollo de las capacidades que los estudiantes necesitan para tener una mejor calidad de vida.

> *"La verdad cuando pase de colegio distrital a privado, me dio muy duro, porque en el privado veían cosas más avanzadas de lo que yo había visto en el distrital… El distrital va como a enseñarte lo básico y ya, hasta ahí" (Enrique).*
>
> *"…el privado tiene la ventaja de poder tener la posibilidad de estudiar inglés, francés, varios idiomas, tienen mayor cantidad de materias en otros entornos diferentes, para que puedas tener una mayor calidad de vida" (John).*

El segundo, involucra el acompañamiento familiar con la calidad de educación, "*porque la educación no solamente se da en el colegio, sino que también en la forma como la familia*

acompaña". En el colegio privado había un mayor acompañamiento a los estudiantes por parte de la familia lo que incide en un mejor desempeño académico, en unos mejores comportamientos dentro y fuera del colegio, en un entorno escolar más seguro al haber una presencia adulta y una mejor orientación frente a las problemáticas del entorno. Por el contrario, este acompañamiento no se daba en muchos casos en los colegios públicos, por lo que esto se asocia como otro punto que influía de manera negativa en la calidad de la educación de estas instituciones.

> *"…en los colegios privados la familia de los muchachos que están estudiando tienden a hacer un acompañamiento constante de sus hijos; en cambio, en los colegios públicos en ese entonces eran muy desentendidos los padres de ese proceso. Yo creo que ahí hay un punto de la calidad de la educación, porque la educación no solamente se da en el colegio, sino que también en la forma como la familia acompaña" (Jorge).*
>
> *"…en los distritales tu veías los chicos que pues salían a robar, que salían a fumar, a tomar hacían otras cosas. Mientras que en el privado llegaban los papas a recogerte, estaban más pendientes, estaban ahí, entonces la diferencia también iba en eso" (Enrique).*

2.2.Motivaciones – desmotivaciones

Tenti (2000) plantea como el cambio de la educación a la obligatoriedad supuso una crisis que cambio los sentidos de la escuela. Las razones para asistir a la Escuela se fueron transformando, pues transitar la Escuela dejo de ser el mérito de unos pocos, para pasar a ser parte de una etapa obligatoria para la mayoría de la población. El emprendimiento de esta escolaridad obligatoria responde a unas concepciones particulares relacionadas con la función y el papel social de la Escuela; sin embargo, ante la obligatoriedad y estos discursos institucionales surgen unas concepciones particulares que se producen en función de las motivaciones que tienen los estudiantes para asistir a la Escuela.

Entre las motivaciones relatadas se expresa un gusto por el conocimiento que en algunos se refiere a un gusto por unas materias y unas temáticas en particular, y para otros representa un gusto por el aprendizaje como tal:

> *"…esas materias me agradaban, me animaba realmente cada día a asistir a clase" (Jorge).*
>
> *"Siempre he sido ñoño, siempre se me dio lo de estudiar y aprender" (Enrique).*

Otra motivación, se refiere al colegio como un lugar para desaburrirse, esto se explica por la limitada participación en otros contextos que se tenía en ese momento de vida, siendo estos regularmente la casa y el colegio, de manera que si se trata de elegir entre estos dos, es preferible pasar tiempo en el colegio, pues allí tenían contacto con un mayor número de personas y con sus pares, abriendo nuevas posibilidades de socialización y participación.

> *"me gustaba más estar en el colegio que en la casa" (Enrique).*
>
> *"…por no estar en la casa, me aburría en la casa" (Edwar).*

Además, hay algunas motivaciones externas al colegio. Esta quien se motiva por no repetir su historia familiar, pues esto implicaría reducir sus posibilidades de una mejor calidad de vida de la que ya conoce. También hay una influencia familiar que motiva a los jóvenes a no desistir de la Escuela, aunque estos no se encuentren conformes con lo que esta les ofrece o aunque sus condiciones personales y económicas dificulten su continuidad en la misma. Adicionalmente, se denota una influencia del entorno de tipo psicosocial, en el que al notar que todos los niños del barrio asisten a la escuela y que estudiar se da como una posibilidad disponible que no hay razón para desperdiciar, esto se toma como un motivo para asistir a la Escuela.

> *"Yo dije tengo que terminar porque no me voy a quedar como mi hermana o como mis hermanos o como mis primos, dije no, yo voy a seguir y el propósito" (Patricia).*
>
> *"…es un tema de posibilidades, de entorno, todo el entorno psicosocial influye bastante" (John)*

El orgullo de los padres, en la mayoría de los casos de la mamá en específico, es la motivación para asistir al colegio, para no perder materias y asegurarse de cumplir los parámetros necesarios para dar continuidad a su periodo de escolarización. Sumado a esto, evitar la decepción y la perdida de los esfuerzos de los padres era una razón fundamental de persistencia, asunto que incluso brindaba un sentido de responsabilidad en ese momento de juventud. Aunque, hay motivaciones familiares de otro tipo, en la que los estudiantes no desarrollan un sentido de responsabilidad, sino que hay una tendencia a renunciar, en estos casos es la familia la que interviene para motivar a no desistir de la escuela.

> *"….realmente la razón fundamental fue mi mama, que ella si soñaba que yo me graduara del colegio en términos normales, no, que por ceremonia, esas fueron las motivaciones, por eso me asustaba tanto a final de año y terminaba haciendo todo" (Julián).*
>
> *"…uno sabía que su responsabilidad era cumplir en el estudio" (Dennis).*
>
> *"Siempre tuve a mi me hermana, ella fue mi motor, mi guía, siempre me motivaba como a hágale, termine. Entonces creo que ella fue una de las razones para terminar" (Enrique).*

Es oportuno decir, que inicialmente se inició una búsqueda en los relatos sobre las motivaciones de asistir día a día a la Escuela; sin embargo, en el camino fueron surgiendo subcategorías asociadas a las desmotivaciones producidas por la relación de los estudiantes con la escuela. Entre estas se destaca la sensación producida por el ambiente escolar, la relación negativa con el aspecto y los espacios de la escuela, con los profesores, con otros

estudiantes e incluso con los contenidos de enseñanza propuestos, generaban sensaciones de rechazo hacia la escuela y aparecían como desmotivaciones que disminuían el interés por seguir asistiendo a la Escuela.

> *"Siempre me inventaba algo para no ir, porque no me gustaba le ambiente, el colegio parecía una cárcel, no me sentía cómoda, no había feeling con el colegio, ni con la gente" (Nixa).*

Para algunos estudiantes cuyo gusto por aprender incentivo una buena relación con la Escuela, en los últimos años de escolarización esta motivación se perdía, pues el aprendizaje se volvía limitado y el tiempo faltante en la Escuela para graduarse como bachiller se convertía en el último obstáculo para acceder a unos estudios superiores que si permitirían una profundización en los conocimientos disciplinares.

> *"Al final era fastidioso y tenía ganas de salir rápido para aprender otras cosas" (Stefany*).

Cuando no se encuentra un lugar en la Escuela

El sistema educativo y la organización escolar tenían entre sus objetivos el ideal de construir un perfil de estudiante en específico que participara de manera exitosa en las dinámicas escolares establecidas. Sin embargo, los tipos de estudiantes y las personas que asisten a la Escuela son muy diversas, lo que hizo que algunos jóvenes de esta generación sintieran que no encajaban y no encontraran un lugar en la Escuela.

Por un lado es claro que en los colegios existen unas normas y unos parámetros de comportamiento exigidos, lo que hace que para algunos sea difícil encajar en las dinámicas escolares y tener una imagen positiva del colegio

“los colegios le exigen a uno que la entrada a cierta hora, si, como las normas, tú sabes que un adolescente es como rebelde en esas cosas” (Johana).

Estos parámetros exigidos incluso llegan a generar unas confrontaciones más profundas en función del ser, de las ideologías, de la libertad de decisión, de los valores, de lo religioso, de lo tradicional, de lo que se necesita o aspira encontrar en la educación. Las ideas que traían algunos jóvenes rompían con lo establecido en el sistema educativo, generando fisuras entre las cuales se entrevén estas personas que se sienten ajenas, que no encajan, que no se ubican dentro de las exigencias escolares.

“Nunca tuve un lugar en cuanto a lo que buscaba la escuela en cada estudiante. Como que yo nunca encaje en ese ideal de estudiante, en ese momento pensaba como que no me dejaban ser, que tal vez no me sentía tan libre como hubiera querido ser, o sea me criticaban por llevar una forma de peinar, por una forma de pensar, me acuerdo que una vez nos estaban obligando a entrar a misa, yo nunca fui muy creyente, entonces habían como unos valores muy tradicionales a los cuales yo no me acoplaba ni me sentía muy acorde” (Julián).

2.3.El conocimiento y estar en la Escuela

La relación con el conocimiento suele estar asociada con un conjunto de factores interrelacionados. Entre ellos, los factores culturales y el lugar que ocupan los individuos en la estructura social. Así, el amor por el conocimiento, entendido como una relación desinteresada y pasional con el conocimiento, tiende a manifestarse en clases más liberadas de las urgencias y presiones relacionadas con la sobrevivencia. Mientras que en las otras clases, debido a sus condiciones no hay una disposición para su desarrollo o suele desarrollarse una relación hacia el conocimiento bajo una lógica instrumental, en donde la aspiración a un ascenso social justifica el sacrificio en el presente con el fin de lograr mejores recompensas en el futuro (Tenti, 2000)

La comunidad del barrio la Estrada pertenece a un estrato medio bajo; sin embargo, los relatos de la mayoría denotan un gusto por el conocimiento en donde hay una afinidad por unas áreas del saber y un desagrado por otras. Otros relatos, aunque se encuentran en menor medida, expresan un gusto natural por aprender que puede ser entendido como un amor por el conocimiento en general.

> *"Sí, yo siempre he sido ñoñis, me gustaba muchísimo ir a estudiar, a aprender" (Stefany)*

Aunque se reconoce que el sentido de la Escuela para algunos adquiere un carácter instrumental, pues consideran que:

> *"… la educación siempre es un herramienta que le permite a uno llegar a tener pues digamos que un mejor estatus" (Nestor).*

La pregunta por la relación con el conocimiento, fue abordada por los entrevistados pensando en sus momentos en la Escuela, en la sensación de "estar en la Escuela" (no en la utilidad de la Escuela o en la función social que esta cumple). Si se tiene en cuenta que la mayor parte del tiempo en la Escuela estaba programado para que los estudiantes estudiaran unas materias en particular, había una relación constante con unos aprendizajes y con unos saberes que influían en gran medida en la relación de los estudiantes con el conocimiento. El gusto por el conocimiento de unas áreas en particular se debía, por un lado, a que se tenía un buen desempeño en ellas gracias a unas habilidades o capacidades que se consideraban naturales y afines a estos saberes, desprendiéndose de la utilidad o productividad que se le pudiera atribuir a estos conocimientos en particular.

> *"… tampoco me gusto la historia, en cuanto a la parte de memoria y todos esos datos, siempre es más complicado. Mientras que en la parte de matemáticas, siempre me fue más fácil esa parte matemática, numérica y todas esas cosas" (Edwar).*

> *"Me gustaban las matemáticas, porque siempre se me han facilitado, pues a pesar de que uno no utilice todas esas cosas que uno de pronto veia, pero si se me facilitaba y por eso me llamaba bastante la atención" (John).*

Por otro lado, el gusto por ciertas áreas se veía influido por el método de enseñanza de los profesores. Esto fue mencionado por las personas cuyo interés recaía en la formación de un pensamiento crítico, en la comprensión de su realidad y en el análisis de la sociedad. Así, aunque estos intereses se veían abordados con mayor solidez desde las áreas de las ciencias sociales, los profesores que vinculaban estas temáticas en sus asignaturas también lograban mejorar la relación que tenían estos estudiantes con otras áreas de conocimiento. Así mismo, se denota que los gustos naturales de los estudiantes por ciertas áreas del conocimiento pueden ser afectados de acuerdo a la forma de enseñanza de los docentes, tomando incluso aversión hacia los mismos.

> *"Creo que mis docentes de la tarde eran personas que independientemente el área, ahí si no puedo decir que sea sociales, o matemáticas, o lenguas, eran personas que primero te enseñaban a ser personas… a ser una persona muy crítica. Cuando cambie nuevamente a la jornada de la mañana sentí que era más… tienes que aprender esto de una manera cuadriculada y el único sesgo que encontré donde me alié en mis gustos fue con los profesores de ciencias sociales, precisamente por ese punto, te enseñan a ser una persona critica" (Jorge).*

En casos particulares no se evidencio un gusto claro por ninguna asignatura, pues no sentían que sobresalieran en ninguna materia o el método de enseñanza de los profesores hacia que sus opiniones cambiaran y se motivaran por diferentes campos del saber. De manera que, las habilidades y el desempeño siguen siendo un indicador de la afinidad por ciertas temáticas, a lo que se le puede sumar el interés por el reconocimiento y motivación de los docentes, sentir que les "iba bien" en determinada asignatura aumentaba la dedicación y el interés por aprender más sobre esta, dándole prioridad sobre las demás.

> *"Depende porque tuve varias, pero a medida que iba avanzando iban cambiando. Las que al principio me gustaban terminaron por dejarme de gustar, las que no me gustaban pasaron a gustarme… dependiendo del profesor le cogía o no motivación a la materia" (Dennis).*

Es oportuno mencionar que las afinidades por las materias resultaron ser importantes para la vida después de la Escuela, pues fue la base para decidir qué carrera era la más adecuada a elegir y, así mismo, que camino de vida seguir después de terminar el colegio. No había una vocación profesional ni un enfoque por parte del colegio por orientar a los estudiantes respecto a su proyecto de vida, lo más cercano a esto tenía que ver con el acercamiento que tenían los profesores con sus mejores estudiantes para incentivarlos a seguir estudiando algo relacionado con aquello con lo que se desempeñaban muy bien.

> *"Yo quería estudiar medicina, desde niña me llamaba la atención el tema y por eso me gustaba biología, aunque la profesora fuera mala, pero después... la profe de cálculo de once, me dijo: ¿tú que vas a estudiar?, yo le dije que quería estudiar medicina, y me dijo: ¿por qué quieres estudiar medicina?, yo pensé que ibas a estudiar alguna ingeniería o algo así porque tú eres buena con los números. Entonces yo dije pues de todas las ingenierías, la única que me llamaría la atención seria la ingeniería ambiental, y por eso estudie ingeniería ambiental" (Stefany).*

2.4. Sobre el propósito de la Escuela

En la comunidad de la Estrada hay tres tendencias sobre el propósito de la Escuela. Las dos primeras varían según la época en la que se transitó por la Escuela. En la primera tendencia, las personas que hicieron parte de las primeras generaciones en graduarse, exponen una perspectiva sustentada en la búsqueda del ascenso social, mediante el crecimiento en términos económicos y laborales. Ideas que responden a lógica instrumental de la Escuela, en la que el saber aparece como una "herramienta" para desenvolverse mejor en la vida

después de la Escuela, tener mayor éxito en el ingreso a la vida laboral, en las dinámicas económicas y adquirir un mayor reconocimiento social.

> *"… la educación siempre es un herramienta que le permite a uno llegar a tener pues digamos que un mejor estatus, tener herramientas en la vida para estar un poco mejor, tanto económica, laboral y pues también el tema del pensamiento, todas esas cosas te las ayuda a fortalecer mucho" (Nestor).*

En este sentido, hay un especial énfasis en la parte laboral, términos como la Escuela, la educación y "otras formaciones" son utilizados para referirse a una mejor forma de moverse en un mundo que aumenta las posibilidades de conseguir un mejor trabajo. De manera que no solo importa tener un trabajo, también importa el tipo de trabajo, no solo porque un mejor trabajo implica más dinero, sino por superar el estatus del que provenían los adultos de su entorno, quienes en su mayoría no tenían una profesión, ni habían finalizado sus estudios de bachillerato, sino que ejercían algún oficio desde temprana edad. Su interés recae, además de aumentar sus ingresos económicos, en poder desempeñarse en un mundo laborar que les permita sentirse mejor reconocidos socialmente. Si bien, esto corresponde en parte a una razón instrumental para persistir en la Escuela, pues esforzarse en los estudios escolares, podrá ser útil para ingresar a la universidad, acceder a un buen empleo y tener una mejor vida. Esto no implica necesariamente que para ellos la Escuela en si misma carezca de sentido, y sobre todo, hay un marcado interés por la posibilidad de continuar estudiando, más que por conseguir empleo y mejores recursos económicos.

> "*… porque era un requisito para entrar a la universidad y soñaba entrar a la universidad, lo cual logre tiempo después" (Julián).*

En primera medida, se reconoce que en la comunidad estaba establecida una ruta de vida para llegar al éxito, esta era inculcada desde la niñez y era constantemente reforzada por la

familia y por los profesores. Dentro de la promesa esta ruta garantizaba unas mejores condiciones económicas "salir de pobres" y un mejor nivel de vida. Es así, que desde la perspectiva de la comunidad se conservaba esa visión tradicional de la Escuela, en la que la Escuela sigue siendo la llave para alcanzar la libertad, la igualdad y el progreso (Duschatzky, 1999). A partir de esta ruta de vida, el interés se centraba en "superarse", entendiendo esto como estudiar en una universidad, un lugar que generaba muchas expectativas en cuanto a conocimiento y cultura, y poder tener unas mejores condiciones de vida.

> "*…Siempre, desde chiquita tenía como un enfoque claro de que quería seguir estudiando, de que quería… pues lo típico, superarse, tener una mejor vida. Obviamente le metían a uno desde pequeño que el camino ideal es que tenía que estudiar y conseguir un buen trabajo y casarse. Bueno, casarme si nunca quise, pero pues si pensar en una universidad y en salir de pobre. Pero no ha funcionado todavía" (Nixa).*

Las aspiraciones se situaban de manera muy marcada en "salir a estudiar", este énfasis en los estudios universitarios, se ve relacionado con la expectativa de una universidad que te "abre la mente", que profundiza en saberes, que posibilita la participación en otros contextos de participación y en otras dinámicas sociales y que, a su vez, se sitúa como el lugar de donde salen "grandes profesionales", profesionales que podrían acoplarse de una mejor manera a las dinámicas sociales y que podrían transformar lo que vivían durante su paso por el colegio.

> *"Bueno pues digamos que, las aspiraciones, digamos que todos buscábamos llegar a ser grandes profesionales…pues lógicamente todas las personas salimos con aspiraciones de llegar a ser grandes, de poder aportar de una u otra manera a la sociedad, y de alguna u otra forma empezar a transformar lo que vivíamos en el momento que salimos del colegio" (Jonathan)*

Una tercera tendencia, enmarca aquellas perspectivas desde las cuales la asistencia a la Escuela no responde propiamente a un plan de vida, para ellos “no había un plan marcado”, la asistencia al colegio tenía que ver con una dinámica social, con una práctica normalizada que no necesariamente ayudaba a plantear un proyecto de vida. Aunque se reconoce el incentivo por seguir estudiando, no se menciona una orientación clara por parte del colegio, ni la voluntad de determinar un propósito de vida propio, su qué hacer después de salir de la escuela seria definido por sus posibilidades, por la influencia familiar o del entorno

> *“Iniciando once ya los profesores nos insistían en que miráramos que íbamos a hacer, que íbamos a estudiar, que debíamos sacar un buen icfes. Algunos si venían con sus ideas de que quieren hacer, más por influencia familiar, un compañero quería estar en la fuerza aérea porque su papá, su tío y el abuelo estuvieron allá. Entonces era más como un tema de tradición familiar, pero que estuviera algo así marcado, no, yo creo que no había como un plan de que todos quisieran hacer algo” (Edwar).*

2.5.Sentidos de la Escuela

Como lo menciona Duschatzky (1999) la escuela no es la misma en todas las épocas, ni para todos los sujetos ni para los mismos sujetos en distintos períodos. En algunos relatos la Escuela es concebida como una experiencia propia de esta etapa de la vida, es el lugar en el que el que los niños, niñas y jóvenes deben estar, pues es lo aceptado por la sociedad, por la familia y por los otros niños o jóvenes del sector. Así, como lo explica Tenti (2000) la asistencia a la Escuela es normalizada al haber pasado de ser un privilegio al que solo podían acceder las clases dominantes y a algunos pobres meritorios a tratarse de la última etapa de escolaridad obligatoria. Cabe destacar que, aunque como resultado de la escolaridad obligatoria para la comunidad el estudio se vea como una etapa normal de la vida, en los relatos no adquiere un tinte de obligatoriedad, la escuela es también la

oportunidad que se tiene de vivir y aprovechar la niñez, pues es allí en donde se encuentran con sus amigos y crean unas dinámicas propias de estos momentos de vida.

> *"Yo creo que en ese momento pues uno estudiaba porque era lo que hacían los niños de nuestra época y porque habían las condiciones, el apoyo de la familia, teníamos cuatro hermanos, los cuatro estábamos estudiando, a todos nos iba bien, entonces… como que estar en un grupo familiar en los que todos éramos estudiantes pues era una motivación a seguir. O sea el estudio lo veíamos como una etapa normal de la vida" (Edwar)*

> *"Pues ir a estudiar, pues las personas lo hacen más por el tema de que lo manda la mamá o el papá, pero pues digamos que debes aprovechar ser niño" (John)*

Las personas que le atribuyen este sentido a la Escuela, no le asignaban un determinado propósito a la Escuela, el para qué asistir a estudiar no tenía una respuesta concreta. La vida después de la escuela seria definida también por las posibilidades e influencia del entorno. Lo que contrasta con otro grupo de personas que mencionan la Escuela como una base que permite "aclarar qué se quiere hacer en la vida" y que permite "enfocarse en un futuro".

> *"… hace parte de formar un concepto claro de lo que tú quieres lograr y que quieres ser desde pequeño, desde joven, cuál va a ser la forma que enfocas tu vida" (Jonathan).*

Por otro lado, se encuentra la visión tradicional de la escuela en la que es considerada como un espacio en donde es posible la adquisición de determinados conocimientos, conocimientos que son de importancia pues serán necesarios en otros contextos de participación como la universidad y el trabajo.

> *"Si, toca ir a estudiar, toca ir a aprender… porque para uno quedarse bruto y le preguntan algo y uno no, jumm, no sabe ni una suma, ni una multiplicación" (Patricia).*

> *"…ya cuando tú sales a una universidad te das cuenta que no aprovechaste el colegio como debías, y uno sale no sabiendo muchas cosas que debió aprender en su colegio" (Johana).*

A lo que algunos agregan que, aunque el colegio brinda unos conocimientos generales, estos se harán más profundos en la universidad, es por esto que en el colegio adquiere más valor aprender a "ser persona" adquiriendo determinados valores que posibilitan una mejor relación con el otro

> *"Le veo mucho más valor a lo que uno puede aprender en el transcurso de lo que está haciendo, el tema del trabajo en equipo, el tema de ser compañerista, ser honesto, tolerante, creo que eso forja la gente, que al final pues puede que uno no sepa todo, pero si es persona se puede como solucionar todo" (Dennis).*
>
> *"Es un sitio en donde uno aprende no solo las cosas que le enseñan a uno académicamente, sino también la forma de uno relacionarse, la forma de comportarse en la sociedad" (Stefany).*

Otros puntos de vista señalan también la importancia del relacionamiento, pero no hay un énfasis en que relacionarse implique un desarrollo personal. La importancia recae propiamente en las relaciones sociales, estos primeros momentos de socialización son importantes pues son los que posibilitan: "Comportarse en la sociedad", "abrir la mente", entender la "realidad hay ahí fuera y no solamente lo que uno vive allá en la casa", "relacionarte con la gente". Así, del éxito que se tenga al aprender a relacionarse con otros en la Escuela "se verá reflejado su futuro y las relaciones sociales en un país, en una sociedad".

> *"Le abre a uno ciertos panoramas, ciertos campos, que le permiten a uno analizar cómo se mueve el mundo, entonces pasar por bachillerato debe ser algo que todos deberíamos hacer, más que por el tema de la teoría y todo eso, no más el compartir con personas que están en otras condiciones y que viven otras cosas permite conocer como es la sociedad" (Julián).*

La escuela es entonces, este entorno en el que creces, pues pasas gran parte de tu vida allí, y en el que se forjan y se fortalecen nuevas ideas, ideas que no podrían madurar si no se

estuviese ligado a este entorno. En la Escuela se vive la etapa de la niñez y se va creciendo, al crecer aparecen cambios que requieren de ciertas transformaciones para las personas, se da el paso a una etapa en la que se adquiere un criterio, se aprende a adaptarse a los cambios y se aprende a decidir frente a las propuestas de los demás.

> *"El colegio a mí me enseño, que siempre vas a tener muchos cambios, el colegio siempre te da cambio… El colegio se da para que vivas tu niñez, creo que esa también es una de sus finalidades, para ir y vivir tu niñez e ir creciendo… Se aprende también como a distinguir las personas que te van a llegar y las cosas que pueden pasar con diferentes personas y a ir madurando" (Enrique).*

La escuela es también un medio de preparación para la vida adulta y los nuevos contextos de participación a los que van a ser incluidos es "la puerta que te lleva al mundo, a prepararte para cuando seas una persona adulta". Es lugar en el que se aprende a cumplir normas, a seguir unos parámetros, el lugar en el que se adquiere una disciplina.

> *"…para criar una disciplina, porque pues todas partes uno tiene que tener una disciplina, en su casa, en su trabajo, o sea cuando uno sale del colegio, uno entiende que a donde quiera que uno vaya tiene que tener disciplina, quiera o no… como que le van metiendo el chip de la norma y de hacer caso y de seguir parámetros" (Johana).*

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Los sentidos que las personas le atribuyen a la Escuela están permeados por los sentidos construidos histórica, social y culturalmente; sin embargo, son las experiencias de los individuos, los cambios epocales y de contexto los que abren un campo de posibilidades para tejer una nueva red de sentidos en torno a la Escuela.

Así, en las personas pertenecientes a la comunidad de La Estrada sobreviven algunas concepciones tradicionales sobre las cuales se fue consolidando la Escuela. Por un lado, la Escuela se enfoca en su tarea de formación moral, basada en unos valores de sumisión a la autoridad y el desarrollo de la disciplina como forma de aprender a seguir unas normas y parámetros de comportamiento, que aunque se cultivan en la Escuela, posteriormente serán exigidos en otros contextos de participación de la sociedad. Por otro lado, la Escuela es tomada como un periodo de preparación para el ingreso a la vida adulta, pues es el lugar en el que se vive la etapa de la niñez y se va creciendo y se adquiere una madurez. Sobre este punto emerge otro sentido de la Escuela, pues la Escuela se entiende como el espacio que posibilita una madurez del pensamiento, madurez que no sería posible si no se transita en este entorno. Transitar por la Escuela requiere de la confrontación con situaciones cambiantes y de la interacción con diferentes personas, lo que conlleva a desarrollar la capacidad de toma de decisiones, a aprender a adaptarse, a consolidar nuevas ideas, a actuar con criterio, a adquirir una consciencia más fuerte y a asumir unos deberes. Madurez que se requiere para la vida después de la Escuela.

Así mismo, la Escuela aparece como un espacio que posibilita el acceso al conocimiento. En este sentido, aprender se considera importante, pues hay saberes que son necesarios para

desenvolverse en otros ámbitos sociales, en la universidad y en el trabajo; sin embargo, la opinión extendida de la comunidad es que los colegios públicos ofrecen un bajo nivel educativo, haciendo referencia, en parte, a la baja exigencia académica y la oferta de un plan de estudios muy básico en comparación con el de las instituciones educativas privadas. A su vez, emergen consideraciones en las que se justifica que el acceso a los conocimientos se da de una forma más profunda en la Universidad por lo que la Escuela es más valiosa en otros sentidos.

En cuanto a las transformaciones de la Escuela, con el tiempo surge la escolaridad obligatoria y con ella aparece la obligación como sentido, en este caso ir a la Escuela no es objeto elección, sino una experiencia ligada a una condición de edad (Tenti, 2000). De esto se deriva, la aparición en los relatos del sentido de la escuela como una etapa normal de la vida, la escuela se consideraba como el lugar en el que ellos debían estar, pues era lo aceptado por la sociedad, por la familia y por los otros niños, niñas y jóvenes del sector. Cabe destacar que, aunque como resultado de la escolaridad obligatoria para la comunidad el estudio se vea como una etapa normal de la vida, en los relatos este sentido no adquiere un tinte de obligatoriedad, la escuela es también la oportunidad que se tiene de vivir y aprovechar la niñez, pues es allí en donde se encuentran con sus amigos y crean unas dinámicas propias de estos momentos de vida.

Adicionalmente, aparece una lógica instrumental de la Escuela, en la que el saber aparece como una “herramienta” para desenvolverse mejor en la vida después de la Escuela, tener mayor éxito en el ingreso a la vida laboral, en las dinámicas económicas y adquirir un mayor reconocimiento social. Esta lógica es mantenida por la comunidad pues el paso por la Escuela se considera como una parte fundamental de la ruta de vida para llegar al éxito.

Dentro de la promesa esta ruta garantizaba unas mejores condiciones económicas “salir de pobres” y un mejor nivel de vida. Es así, que desde la perspectiva de la comunidad se conservaba esa visión tradicional de la Escuela, en la que la Escuela sigue siendo la llave para alcanzar la libertad, la igualdad y el progreso.

Sin embargo, la ruta “estudiar” (Pasar por la escuela), “seguir estudiando” (ingresar a la Universidad) “conseguir un buen trabajo”, “progresar” y “tener una mejor calidad de vida”, tiene un enfoque diferente según la generación de la que se hable. Las personas que hacían parte de la primera generación en graduarse hacían un especial énfasis en la parte laboral, ingresar con éxito a la vida laboral seria lo que les garantizaría un mejor nivel de vida y un mayor reconocimiento social. Perspectiva en la que se denota la afinidad con los proyectos educativos emprendidos durante el gobierno de Andrés Pastrana y Álvaro Uribe Vélez, en los que la educación se define como “instrumento para la equidad social”, y la formación se centra en la capacitación de unas cualidades y destrezas que el individuo necesita para ingresar con relativo éxito en el mercado laboral. En donde, el saber aparece, en su dimensión de “herramienta”, y pierde su verdadero carácter social. (Atehortúa, 2006)

En generaciones posteriores, en las que ya había un mayor avance de las políticas educativas implementadas bajo el gobierno de Álvaro Uribe Vélez, hay un marcado interés por la posibilidad de continuar estudiando, más que por conseguir empleo y mejores recursos económicos. El interés recae entonces en llegar a un espacio en el que sea posible profundizar sus conocimientos, acceder a un intercambio cultural, llegar a ser “grandes profesionales”, poder desenvolverse de una mejor manera en la sociedad y mejorar sus condiciones de vida. Así, sus proyectos de vida no encajaban con los fundamentos del sistema educativo de la época, pues aunque trabajar si era una actividad reconocida como

necesaria para tener unos ingresos económicos que permitieran una mejor calidad de vida, no coincidía con las razones que los motivaba a aprender, el conocimiento para ellos no estaba en función del trabajo, ni de ser más competentes. Por el contrario, en sus reflexiones sobre sus experiencias juveniles surgen críticas sobre las formas de evaluación y en el tipo de formación de la época. Reflexiones a partir de las cuales se enuncian a continuación los retos de la Escuela y los sentidos ideales que le deberían ser otorgados a la Escuela: En primera medida, hay un cuestionamiento sobre el sistema de evaluación establecido, volver a una persona competitiva e incentivarla a luchar por una nota, crea resentimientos y desinterés por aspectos que si aportarían a su desarrollo como persona. El interés por una nota, por promover, por cuantificar denota un interés por las cifras y no por las personas. La promoción masiva de personas para que salgan rápido del sistema educativo, para poder incluir a otras personas conlleva a que los problemas de la sociedad colombiana se reproduzcan constantemente. De esto modo, es importante fundamentarse en una visión de la educación que se enfoque en las necesidades del estudiante, en una formación para ser feliz.

Esta formación para ser feliz, tiene que ver con una forma de promover la transformación del pensamiento respecto a tener una vida exitosa. En sus experiencias, ciertamente se experimentó la falsa promesa de una ruta que garantizara el éxito, la falencia se relaciona con la concepción que se tiene de éxito. El éxito se encuentra en función de la felicidad y no del dinero, de vivir haciendo lo que te gusta. Por esto es necesario que el colegio ayude a los estudiantes a descubrir que es lo que realmente les gusta y a potencializar sus talentos que pueden no estar en las disciplinas tradicionales o básicas.

Además, el sentido de la Escuela como espacio de socialización, cobra mucha importancia en estas reflexiones, pues el relacionamiento con los demás y el "enseñar a ser persona" con relación al otro, se consideran de los sentidos más valiosos de la Escuela. La Escuela como forma de relacionarse con los demás permite el reconocimiento de otras formas de pensar, otras formas de vivir, otras convicciones, otras realidades, lo que a su vez incide, en el criterio y en la forma de ser de una persona. Es por esto, que es importante que la formación de una persona se de en cuanto exista una relación con el otro, pues esta interacción permite desarrollar actitudes compañeritas, el trabajo en equipo, valores como la honestidad, la tolerancia y la solidaridad. Aspectos que se consideran más importantes desarrollar en la Escuela que la adquisición de unos conocimientos o que el dominio de unas disciplinas. Así, la propuesta recae en incentivar una socialización más diversa y rica en la Escuela, una socialización más inclusiva y que involucre personas de diferentes clases sociales.

REFERENCIAS

Antillón, R. (1995). *La Sistematización:¿ Qué es?…¿ Y cómo se hace? Una propuesta de capacitación.* México: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario - IMDEC.

Antillón, R. (2002). *¿ Cómo lo hacemos?… Para construir conocimiento a través de la sistematización de la práctica social.* México : Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario - IMDEC.

Atehortúa, A. (2006). La" revolución educativa": transcurso, resultados y perspectiva. *Análisis político*(57), 126-152.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales.* . Editorial Norma.

Bonilla, L. (2014). Doble jornada escolar y calidad de la educación en Colombia.

Bonilla, V. (2008). Sentidos y significados de la escuela para la comunidad educativa del Orlando Higuita Rojas (Bosa, Bogotá) [Tesis de Pregrado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia.

Bourdieu, P. (1990). La "juventud" no es más que una palabra. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 163-173). México: Editorial Grijalbo, S.A.

Bourdieu, P. (1990). La juventud no es más que una palabra". En Pierre Bourdieu, Sociología y Cultura. *En Pierre Bourdieu, Sociología y Cultura*.

Cajiao, F. (1995). "La adolescencia en el universo de las edades de la vida". En *La cultura fracturada. Proyecto Atlantida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.* Bogotá: Fundación FES. Colciencias. Tercer Mundo Editores.

Cajiao, F. (1995). "La tentación de explorar continentes sumergidos". En *La cultura fracturada. Proyecto Atlantida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.* Bogotá: Funcación FES. Colciencias. Tercer Mundo Editores.

Carvajal, Spitzer, Guzmán, & Zorrilla. (1996). Sujetos de la educación y formación docente. En M. L. P. Ducoing, *Alumnos. Estado de conocimiento* (págs. 27-81). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Castañeda, E. (1995). Adolescentes de final de siglo: Fragmentación de sensibilidade. En *La cultura fracturada. Proyecto Atlantida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.* Bogotá: Fundación FES. Colciencias. Tercer Mundo Editores.

Carrión, J. C. (1999). *Itinerario de nuestra escuela. Visión crítica de los procesos educativos en Colombia* . Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación.* Madrid: Biblioteca nueva.

Duschatzky, S. (1999). *La escuela como forntera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares.* Buenos Aires: Paidós Iberica.

Echeverry, A. (2018). Significados que niñas y niños construyen de la escuela rural veredal el Amparo, ubicada en la vereda Candilejas, municipio de Paratebueno. Cundinamarca [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional – Pontificia Universidad Javeriana.

Estrada, J. (2003). *La contra "revolución educativa": política educativa y neoliberalismo en el gobierno de Álvaro Uribe Vélez.* Bogotá: Unibiblos.

Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud.* Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*, 1019-1054.

Hernández, O. (2007). El sentido de la Escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá [Tesis de pregrado, Universidad Nacinal de Colombia]. Repositorio Institucional – Universidad Nacional de Colombia.

Iregui, A, Melo, L., & Ramos, J. (2006). La educación en Colombia: análisis del marco normativo y de los indicadores sectoriales. *Revista de Economía del Rosario, 9*(2), 175-238.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles.* Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En J. A. A., *La práctica investigativa en ciencias sociales* (págs. 27-42). Bogotá: UPN, Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, A. (2018). *Historia del pensamiento pedagógico colombiano. Una mirada desde los maestros e intelectualesde la educación.* Bogotá: Editorial UD.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació*, 87-112. Obtenido de http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984

Larrosa, J. (n.d.). *La experiencia y sus lenguajes. Conferencia impartida en la Universidad de Barcelona.* From http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

Martínez, M. (2012). *Cartografía de las Movilizaciones por la Educación en Colombia 1998-2007: ¿Escenarios de agenciamiento de subjetividades políticas?* (Primera ed.). Bogotá: Editorial Magisterio: Universidad Pedagógica Nacional.

Ocampo, J. F. (2002). *La educación colombiana: historia, realidades y retos.* Cooperativa Editorial Magisterio.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto.* Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Reina, C. (2015). Construcción social de la juventud en Colombia: una mirada desde un balance historiográfico. En A. Jiménez, & C. Reina, *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica* (págs. 63-104). Bogotá: UD Editorial.

Serrano, A. (2002). NI LO MISMO NI LO OTRO: LA SINGULARIDAD DE LO JUVENIL. *Nómadas (Col)*(16), 10-25.

Sosa, K., & Torres, J. (2015). Realidad y escuela: creencias de los estudiantes sobre la institución escolar. En Goyes, A., ¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy?: investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá (Págs. 117–136). Universidad de la Salle.

Tenti, E. (2000). Culturas juveniles y cultura escolar. *Revista Colombiana de Educación*.

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educ. Soc., Campinas, 26*(92), 889-910.

Torres, J. (2002). Política educativa de la administración Pastrana Arango 1998-2002. *Revista Opera*, 117-132.