

Prácticas de Gestión Humana desde la perspectiva de las identificaciones sociales. Aportes situados en zonas de contacto escolar.

Beatriz Elena Ortiz Cifuentes

Director

Dr. Marco Fidel Chica Lasso

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Centro de estudios avanzados de Niñez y Juventud. Cinde
Universidad de Manizales
Manizales, Julio de 2019

Contenido

Apertura.....	13
CAPITULO I.....	15
Realidades, crisis y emergencias: Gestión e instrumentalización de lo humano en el escenario educativo	15
1.1. Transformación epistémica de la gestión	15
1.2. El papel normalizador de la gestión y las tácticas de sometimiento	21
1.3. La emergencia del pensamiento crítico en la gestión.....	26
1.4. Tres eslabones unidos por la racionalidad instrumental de la productividad	32
1.4.1. Primer eslabón: Eficacia, mejora e integración escolar.....	32
1.4.2. Segundo Eslabón: El gobierno de las personas	44
1.4.3. Tercer eslabón: La gestión como práctica humana	52
1.5. Uniones y complementos	53
CAPITULO II.....	57
Política de la localización.....	57
2.1. ¿Quiénes hablan?.....	57
2.2. Del Territorio a la crisis social. ¿Desde dónde se habla?	60
2.3. Supuesto teórico	66
2.4. Propósitos.	67
2.4.1. Objetivo General	67
2.4.2. Objetivos Específicos.	68
2.5. ¿Por qué se habla de prácticas de gestión humana?	68
CAPITULO III	74
Prácticas antropológicas colaborativas en zonas de contacto escolar	74
3.1. Supuestos antropológicos colaborativos.....	76
3.2. Supuestos antropológicos del diálogo de saberes.....	81
3.3. Enfoque Etnográfico colaborativo.....	89
3.5. Fases de la Investigación.	91
3.5.1. Escenario 1: Escaneando los intereses de los grupos sociales de la Institución Educativa.	92
3.5.2. Escenario 2: Los acuerdos de intersubjetividad.	98
3.5.3. Escenario 3. La colaboración y la co-teorización.....	99
3.5.4. Escenario 4: De la interpretación y análisis de las prácticas de saber:	127
3.6. Recursos metodológicos.	130
3.6.1 La observación reflexiva y colaborativa.....	132
3.6.2. La entrevista antropológica	134

3.6.3. Los mapas sociales (zonas de contacto escolar).....	136
3.6.4. Foto-etnografía y voz.	139
CAPITULO IV	141
Hilos conductores del saber y de la co-teorización sobre la gestión humana.....	141
4.1. El sujeto humano.	141
4.2. La gestión humana.....	146
4.3. Las prácticas sociales	151
CAPITULO V	160
Tejer lo propio, re-conocer lo humano. Del compromiso social a la acción política	160
5.1. “Entre todos”, cuerpos políticos y subjetividades plurales.....	160
5.1.1. Marcos de actuación política.	162
5.1.2. Inter-relación y mediación.....	163
5.1.3. Subjetividades plurales.....	166
5.1.4. Acuerdo de inter-subjetividad.	177
5.2. Mundos posibles. Una mirada reflexiva de la gestión humana en educación, desde las diferencias ontológicas.	179
5.2.1. Pluralidad de la ontología escolar.....	181
5.2.2. Sociología de las ontologías políticas escolares.	187
5.3. Prácticas situadas de gestión humana, un análisis educativo desde las identificaciones sociales.	200
5.3.1. Los cambios sociales.	201
5.3.2. Prácticas y sedimentos escolares.	203
5.3.3. Nuevo entramado social.	213
CAPITULO VI.....	217
Saberes en devenir. Aproximaciones, conclusiones y recomendaciones	217
6.1. Marcos de actuación política de los colaboradores.	217
6.2. Ontología política escolar.....	220
6.3. Horizontes de posibilidad de las prácticas de gestión humana.....	222
6.4. Aportes antropológicos de la colaboración en la comprensión de las prácticas de gestión humana.....	225
Referencias	228
Anexos.....	244
Protocolos de trabajo en el campo.....	244

Agradecimientos.

A mi padre quien me enseñó lo que significa el coraje de levantarse de las dificultades “sólo, sin piernas y afligido” para construir una vida donde valoras los esfuerzos, aprecias la confianza y agradeces el apoyo. A él, de quien aprendí a ser optimista y a perseverar cuando los obstáculos físicos y mentales te cierran la mirada y te tumban el ánimo. A él aunque no está aquí, pero sí en mí, siempre mi mayor inspiración.

A mi esposo Oscar y a mi hijo Tomás quienes con su amor y comprensión hicieron de cada etapa una aventura colectiva. Citas no cumplidas, cambios en los itinerarios familiares, discusiones en la cena, noches solitarias, miradas incrédulas, chistes perversos todos siempre juntos con la mejor actitud. Gracias.

A mi director de tesis Marco Fidel quién creyó en mí, me brindó su respaldo, me mostró el camino y me dio la mano en las dificultades. A él, quien siempre tuvo una palabra generosa, un tiempo justo y oportuno, y muchas posibilidades para que todo avanzara. A él mis más sinceros agradecimientos.

A mis colaboradores por su entrega, por su tiempo y compromiso, por sus preocupaciones y por sus ganas de contribuir con una sociedad más justa. A ellos, por compartir sus saberes conmigo, por contar lo impronunciable y por aportar a un proyecto social. A ellos, muchas gracias.

Nota aceptación

Dr. Francisco Javier Murillo Torrecilla
Jurado Internacional

Dr. Juan Manuel Dussan Luberth
Jurado Nacional

Dr. Andrés Klaus Runge Peña
Jurado Nacional

Dra. Sara Victoria Alvarado
Presidenta

Dr. Marco Fidel Chica Lasso
Secretario

Calificación: Aprobada.

Mención: Cum Laude.

Bogotá, Julio 17 de 2019.

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES, NIÑEZ Y JUVENTUD

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
CINDE-UNIVERSIDAD DE MANIZALES

MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
CINDE – UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO PRODUCIDO EN LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

(FICHA DE PROCESAMIENTO DE LAS INVESTIGACIONES)

1. Datos de Identificación de la ficha

Fecha de Elaboración: Abril 11 de 2019.	Responsable de Elaboración	Tipo de documento
	Nombre: Beatriz Elena Ortiz Cifuentes	Tesis de maestría ()
		Tesis de doctorado (x)
		Informe de investigación ()
	Relación con el documento : Autor del documento () Sistematizador () Estudiante de doctorado (x) Estudiante de maestría ()	Artículo ()
Otro: Cual:	Otros () Cual: _____	

2. Datos de identificación de la investigación

Grupo (os) Línea (as) de investigación donde fue desarrollada la investigación	Grupo(s)	Líneas(as)	
		Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud	Socialización Política y Construcción de Subjetividades
Desarrollo Psicosocial			
Construcción de las Paces			
Infancias, Juventudes y Ejercicio de la Ciudadanía			
Políticas Públicas y Programas en Niñez y Juventud			
Educación y Pedagogía: Imaginarios, Saberes e Intersubjetividades		Educación y Pedagogía	
		Praxis Cognitivo-Emotiva en Contextos Educativos y Sociales	
		Infancias y Familias en la Cultura	
		Ambientes Educativos	
		Desarrollo Humano	
		Gestión Educativa	X
Jóvenes, Culturas y Poderes		Jóvenes, Culturas y Poderes	
Otro grupo Cual:			
Otra línea cual			

	Cual:	
Título	Prácticas de gestión humana desde las perspectivas de las identificaciones sociales. Aportes situados en las zonas de contacto cultural de la Institución Educativa San Francisco de Paula (Chinchiná-Caldas).	
Autor/es/as	Beatriz Elena Ortiz Cifuentes	
Tutor-a co-tutora	Marco Fidel Chica Lasso.	
Año de finalización de la investigación	2019.	
Año de publicación	2019.	
3. Información general de la investigación		
Temas abordados	La gestión humana. Las prácticas de saber.	
Palabras clave	Prácticas de gestión humana, ontología política, identificaciones sociales.	
Preguntas que guían el proceso de la investigación	¿Cuáles son los marcos de la actuación política de los sujetos? ¿Es posible re-conocer principios ontológicos del ser, por fuera de las determinaciones culturales? ¿Cuáles son las prácticas situadas que definen el nuevo interés de la gestión humana?	
Fines de la investigación	Comprender la complejidad social de la Institución educativa, reivindicar los saberes propios y situados, Intervenir la conflictividad de la cotidianidad escolar.	
4. Identificación y <u>definición</u> de categorías (máximo 500 palabras por cada categoría) Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página		
<p>La gestión humanista surge de una escuela de pensamiento cuya idea principal se fundamenta en el bienestar del ser humano a fin de lograr toda actividad material, social y/o cultural. Surge bajo la idea de que la gestión humanista resolverá todas las inequidades creadas por el modelo económico tradicional. Sus defensores afirman que una organización que promueve la dignidad humana estimula las capacidades de sus colaboradores, busca el bienestar, logra mejores condiciones de vida y crea un mayor valor para la sociedad (Chanlat, 2002; Calderon, 2004; Bedard, 2004; Aktouf & Holford, 2008; Saldarriaga, 2008; Arandia & Portales, 2015). (p. #147). La propuesta de Bédard (2003) parte del supuesto de que todas las acciones y las conductas de las personas tienen un fundamento implícito. La parte visible del comportamiento humano es la praxis, sus formas concretas de acción puede ser modificadas e intervenidas desde la racionalidad de la conciencia (p. #149).</p>		

La propuesta de Bédard (2003) va un poco más allá, intenta comprender desde la evidencia empírica, los fundamentos implícitos de las acciones humanas concretas, cosificadas en la práctica. El rombo filosófico es una herramienta de reflexión, de búsqueda y de acción para analizar los fenómenos concretos, a partir de un esquema integrador de la acción humana, el cual otorga sentido a razón de cuatro dimensiones filosóficas del ser: la Praxeológica, axiológica, ontológica y epistemológica (p. #150).

La gestión humanista instituye en el seno de sus comprensiones teóricas, diversos supuestos respecto a la praxis y la acción humana. La praxis es considerada como la actividad humana material y social que transforma la realidad del hombre mismo y la sociedad. La característica fundamental del ser humano, se concibe en la vida en sociedad cuyas relaciones son interdependientes (Bédard, 2003) y complementariamente nacientes de la acción humana “esto no es más, que lo que se ha dado en llamar alteridad, es decir la construcción de ser individual, y en consecuencia social, a partir de la interacción y la mutua implicación humana” (Muñoz, 2008, pág. 20). (p. #152).

Las prácticas sociales producen habitus, son el producto de las estructuras objetivas del juego (campo social) y de las experiencias de los sujetos en ese juego (el significado que les es otorgado), éstas no se logran mediante el intercambio discursivo, éstas se hacen explícitas en el cuerpo. Sin embargo, las acciones son a menudo improvisaciones emergentes e inconscientes del actuar, de la experiencia humana, de los procesos de aprendizaje social en los que las reglas de juego de la sociedad son interiorizadas y practicadas (Gutiérrez, 2005). (p. #156).

Pongamos en escena, lo que a mi parecer ha de ser el centro de las preocupaciones de la gestión humana en el escenario educativo y pensemos en una corriente teórica que define las prácticas sociales como prácticas humanas sedimentadas, existentes no sólo por las determinaciones de la historia y la cultura, sino también por nuestra manera de pensar, hacer y sentir las cosas. Casi siempre son construidas e inventas en tensión conflictiva con otras prácticas humanas, esto significa que son ontológicamente intersubjetivas y que son el producto de las clasificaciones que hemos hecho del lenguaje, los discursos institucionales, sus leyes de funcionamiento, las prácticas situadas y las interacciones humanas y materiales. (Grimson, 2011). (p. #157).

5. Actores **(Población, muestra, unidad de análisis, unidad de trabajo, comunidad objetivo)** **(caracterizar cada una de ellas)**

La Institución Educativa San Francisco de Paula como espacio social y material se encuentra ubicada al norte del municipio de Chinchiná en una esfera de clasificación social de estrato 5 que opta por vecinos con mejores garantías sociales y económicas respecto a la distribución geopolítica del municipio. La población estudiantil proviene principalmente de los barrios la Isla, la Frontera, Horizontes, el Túnel y Jorge Eliecer Gaitán correspondientes al estrato socioeconómico 1 en su gran mayoría y 2 para el caso de algunos estudiantes provenientes del barrio Juan XXIII.

El total de la población escolarizada matriculada al año 2019 es de aproximadamente 1708 estudiantes. La institución cuenta con 2 sedes de preescolar y básica primaria en donde albergan aproximadamente 699 estudiantes, una de ellas ubicada en el barrio Juan XXIII la cual ha sido demolida para ser reconstruida durante el año 2018 y 2019 y la otra sede ubicada en la zona céntrica del municipio con una buena infraestructura física y con excelente reconocimiento al buen nombre. La sede central se encuentra ubicada en el barrio del Edén, actualmente tiene dos

jornadas escolares (diurna y nocturna) cuenta con una población aproximada 873 estudiantes distribuidos entre la básica secundaria, la media académica y media técnica articulada con el SENA. El servicio educativo que se oferta en el programa nocturno se orienta en la modalidad de educación para adultos. Las niñas, los niños, los y las jóvenes privados de la libertad por protección de derechos o por implementación de medidas judiciales se benefician del programa de aceleración del aprendizaje o CLEI específicamente en los sitios de internamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o en su defecto en las organizaciones sociales que realizan procesos de seguimiento a menores con problemas de comportamiento para un total de 61 estudiantes en internado.

Los actores involucrados como colaboradores obedece a los representantes de los grupos sociales (unidad de trabajo) así pues el presidente del consejo de padres, el personero, el contralor, el presidente del consejo estudiantil y los representantes de los docentes ante el consejo directivo tienen en sí la tarea de encarnar críticamente las prácticas y los saberes que representan.

El objetivo de la colaboración entre los diferentes representantes de los grupos sociales (unidad de análisis) se centró en comprender las prácticas que identifican a los estudiantes (comunidad objetivo) en la cotidianidad escolar.

**6. Identificación y definición de los escenarios y contextos sociales en los que se desarrolla la investigación
(máximo 200 palabras)**

Gran parte de la población estudiantil se encuentra inmersa en una profunda crisis social, no sólo por los problemas económicos sino también por los altos niveles de callejización y de mal uso del tiempo libre que los lleva a vivir en una comunidad que se ha caracterizado por un sin número de familias disfuncionales con patrones inadecuados de crianza y donde la violencia juega un papel protagónico. Los conflictos que se tejen en el barrio no son ajenos a nuestra realidad, los tentáculos de la guerra por el poder del territorio, el tráfico, el consumo de drogas, el hurto y la prostitución entre otros ha cobrado muchas víctimas escolares, generando así una grave limitación frente a los proyectos de vida y los sueños de los niños y jóvenes Franciscanos.

Las condiciones de pobreza no solamente están asociadas a las formas de exclusión social del territorio por encontrarse en los límites o periferia del municipio de Chinchiná, sino también a las otras formas exclusión social que invitan a tomar parte de los problemas individuales y/o colectivos en el escenario educativo.

**7. Identificación y definición de supuestos epistemológicos que respaldan la investigación
(máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

La etnografía Colaborativa planteada por Katzer (2011) y el diálogo de saberes entre culturas propio de la hermenéutica diatópica de Santos (2006) no sólo se ajustaron al interés investigativo sino que encontramos en ella, una perfecta trazabilidad entre los intereses teóricos en los que oscila el tema de la gestión humana y el carácter crítico del método. (p.#.90)

La colaboración como supuesto antropológico exige el desmonte de la prepotencia intelectual del investigador social y por tanto exige un acercamiento más comprometido con los grupos sociales “en la que se ponga no sólo atención a la elaboración de reportes académicos rigurosos, sino también a los fines políticos de sus movimientos y sus organizaciones” (Bertely, 2015, pág. 229) a

favor de superar la práctica extractivista de la información a una práctica de compromiso social que no renuncia a la tarea de conceptualización rigurosa. Otro aspecto importante en la antropología colaborativa respecto a la convencional surge del proceso de validez de los datos. Mientras la antropología convencional realiza un proceso de validación empírica de datos, patrones y resultados por escrito (objetividad del dato, integralidad del relato y monopólica ubicación del relator), la antropología colaborativa valida los datos a través de los procesos de co-teorización que llevan a cabo los representantes de los grupos sociales (Rappaport, 2007). (p.#. 78)

Una de las contribuciones más relevantes de la investigación colaborativa es la unión entre la colaboración con la co-teorización; “cuando digo co-teorización me refiero a la producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teoría antropológica y de conceptos desarrollados por los interlocutores” (Rappaport, 2015, pág. 327). Es un espacio donde el conocimiento es creado en colaboración e implica reconocer la co-teorización en los distintos procesos de producción y muy específicamente en la producción textual. En este sentido la co-teorización reconoce que el saber es plural y que los participantes de la investigación producen y proporcionan conocimientos situados(p.#. 81)

La hermenéutica diatópica “consiste en realizar un trabajo interpretativo entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomorfas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2006, pág. 92). Por lo tanto interpretar lo que una misma experiencia ha significado para los estudiantes como también para los docentes o incluso para los padres de familia implica comprender las múltiples reacciones individuales y/o colectivas. (p.#. 84)

En el primer procedimiento identificamos los rasgos de la configuración cultural a través de la dimensión praxeológica de los sujetos y de la proliferación de las totalidades (saberes normalizadores, homogéneos y globalizantes) esto es, hacerlos coexistir con otras totalidades y el segundo procedimiento dio cuenta de la heterogeneidad (lo particular, lo específico, lo propio, lo exclusivo) dentro de la totalidad, las partes que la componen y la vida que se teje fuera de ella. Con estos dos procedimientos el ejercicio del diálogo de saberes entre los grupos sociales “intenta identificar el ámbito de esa substracción y de esa contracción del mundo para que esas experiencias producidas como ausentes sean liberadas y se tornen presentes” (Santos, 2006, pág. 77). (p.#. 85)

**8. Identificación y definición del enfoque teórico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página, señalar
principales autores consultados**

La propuesta de Grimson (2011) surge de la idea de separación de la cultura y la identidad bajo un análisis de la teoría de la nación y no como metafóricamente se había analizado las relaciones inter-étnicas. Esta distinción propone pensar las identificaciones sociales nacientes de las prácticas sociales sedimentadas como procesos culturales y no como cultura misma. (p.#. 158)

Todos hemos construido una historia que nos ha sido hereda por las determinaciones de la cultura (el idioma, la comida, los hábitos del lugar en que nacimos etc.) y por tanto nuestras prácticas sociales tienen una fuerte dependencia de ese contexto en que fueron producidas. Estas prácticas también se ven afectadas por los cambios sociales (a veces ajenos a la voluntad de los actuantes), provocando en sí, la erosión de prácticas fuertemente sedimentadas, modificando las intervenciones de los sujetos o instituyendo nuevas formas de interacción. “Esas acciones des-estructurantes o estructurantes se sedimentarán o no con el tiempo, generando una nueva trama social que se presentará como natural, cuando la crisis haya pasado” (Grimson, 2011, pág. 33).

En este sentido, aunque nuestras prácticas estén interpeladas por la historia, esto no diluye la capacidad estructurante en nuestras propias prácticas, vivencia y sentimientos de las identificaciones más sedimentadas con los cuales hemos sido interpelados y estamos acostumbrados a interpelar a otros, en últimas también “lo que se ha sedimentado también puede ser intencionalmente socavado y puesto en cuestión” (Grimson, 2011, pág. 42). (p.#. 158)

Una configuración cultural es un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad, hay heterogeneidades hechas en contexto y articuladas a un modo específico. En ella se llevan a cabo las prácticas sociales, o sea las identificaciones sociales que son entre otras cosas, clasificaciones estructuradas y sedimentadas por nuestras prácticas, las cuales instituyen parámetros de interrelación entre grupos y nosotros mismos, muchos más de los que estamos dispuestos a reconocer. (p.#. 159)

Estas identificaciones sociales se producen en el marco de interés compartido, donde son posibles ciertos modos de identificación, mientras otros quedan excluidos, donde la experiencia social articula tramas de poder y donde el conflicto se despliega para expresar sentidos múltiples. (p.#. 159)

Ahora bien, ¿cómo llegan estas prácticas sociales a construirse como reales? Grimson (2011) refiere que el trascurso de nuestra vida social adquirimos un lenguaje que clasifica cosas y personas, y deseamos que encajen en esas palabras. Este proceso se despliega en la fabricación de nuestras propias fronteras naturales en relación con las identidades cosificadas. Que en suma, no es más, que lo que subjetiva y ontológicamente hemos clasificado y lo que objetivamente existe, o sea prácticas concretas, situadas, reales por lo tanto su existencia son empíricamente verificables. “Nerds y vagos” son clasificaciones que han sido fabricadas en nuestra diferencia social, estas diferencias nos permiten imaginar fronteras que son reales y materialmente verificables en las prácticas sociales que realizamos. (p.#. 159)

**9. Identificación y definición del diseño metodológico (máximo 500 palabras)
Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página**

El trayecto de la investigación mediante escenarios nos permitió concebir los diversos momentos y situaciones como una tarea sistemática, planificada y organizada desde lo procesual. Cada escenario estuvo provisto de los propósitos, los recursos metodológicos y los productos esperados a fin de garantizar la rigurosidad científica y epistemológica del trabajo de campo. (p.#.92)

Escenario 1: Escaneando los intereses de los grupos sociales de la Institución Educativa. En este escenario organicé diferentes encuentros con los grupos y representantes sociales a fin de garantizar el diálogo respecto a la tarea política que deviene ante los grupos que representan y los problemas que suscitan. Ese diálogo fue fundamental para re-direccionar los objetivos de la investigación a fin de satisfacer las necesidades de los sujetos. (p.#.94)

El mapeamiento del cuerpo de los colaboradores conjugó las “preocupaciones por el sentido y significación del sí mismo y su corporalidad expresada como lenguaje” (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013, pág. 162), en este sentido la corporeidad expresada como texto registra a través de cuestionamientos la agencia del sujeto y le permite pensarse en tanto acción desde la tarea política que emprende en calidad de representante de grupo y como lenguaje desde lo expresado formalmente en intereses y expectativas en el contexto educativo escolarizado. (p.#.94)

Escenario 2: Acuerdos de intersubjetividad. El archivo que consolidé en el primer escenario me sirvió para identificar los intereses de los sujetos, reconsiderar los propósitos y pactar las formas de colaboración en la investigación. Este proceso quedó visibilizado y reafirmado materialmente en texto y simbólicamente en el mandala, el cual permaneció expuesto con elementos móviles cada vez que hubiese la necesidad de incorporar un nuevo aporte o modificar los existentes(p.#.99)

Escenario 3: Los recursos metodológicos utilizados en este escenario fueron el mapeamiento de las relaciones o mapa social de las zonas de contacto escolar, la foto-etnografía, la entrevista antropológica y la observación reflexiva. Sin embargo es importante tener presente que los recursos metodológicos se constituyen como el medio para el desarrollo de las prácticas discursivas en torno a la gestión humana del contexto educativo escolarizado.(p.#.101)

Escenario 4: De la interpretación y análisis de las prácticas de saber: El análisis e interpretación de los datos es una de las tareas más complejas del proceso de investigación. Justo en este escenario asumimos los retos para comprender y dar significado a la cantidad de datos de acuerdo con los principios epistemológicos de la justicia social cognitiva y de los supuestos antropológicos colaborativos con los que se entra al campo. (p.#.127)

El uso del bricoleur metodológico facilitó la investigación sobre prácticas de saber respecto a la gestión humana no sólo desde observación participante propia del método etnográfico, sino que permitió la movilidad por otros recursos y herramientas argumentativas a favor de la reflexión crítica y del trabajo colaborativo y co-intencional de los actores del proceso fundados en el diálogo de saberes (p. #.131).

**10. Identificación y definición de los principales hallazgos (empíricos y teóricos)
(máximo 800 palabras)**

Debe extraer las ideas principales y párrafos señalando el número de página

Cuando me pregunté por lo marcos de actuación política estaba interesada en aquellos fundamentos, que disponen los sujetos para intervenir el mundo escolar. En este sentido el trabajo de mapeamiento del cuerpo de los colaboradores (representantes de grupo sociales) y los relatos que surgen de sí mismos, fueron insumos valiosos para el análisis de la actuación política. (p. #. 220)

Vemos entonces, un despliegue que permite la emergencia de un acto político expresado en el compromiso y la responsabilidad adquirida con los otros, con lo real, lo concreto y lo encarnado. A estas acciones le he llamado capacidad de agencia (Guiddens, 2003), una especie de poder capaz de producir prácticas de inter-relación y mediación materializadas en los acuerdos de intersubjetividad como intenciones, compromisos y responsabilidades. Todas como elementos movilizados entre la agencia y el acto concreto (Ema, 2004). En este sentido la agencia se constituye en uno de los referentes de actuación política de los sujetos. Ahora bien, hasta aquí, solo me he referido al campo de agencia de los colaboradores, falta precisar la agencia que los estudiantes demandan en la vida diaria, cuando producto de sus intereses sedimentan prácticas escolares determinadas en nuevas prácticas, en nuevas identificaciones sociales (Grimson, 2011). (p. #. 221)

La situación de comunicación entendida también como proceso de interacción simbólica a partir de situaciones de contacto (mundos posibles e identificaciones sociales) y donde existe un mínimo de comprensión entre la partes (Grimson, 2011). Esta situación, no sólo pone en escena un

lenguaje común (entenderse o enfrentarse) sino también una forma de dialogar con los otros, respecto a nuestras propias experiencias y/o saberes (Santos, 2006). A través del diálogo pudimos comprender los mundos de vida normativos, el conflicto escolar y la diferencia social. (p. #. 221)

Y finalmente un tercer marco de actuación orientado al reconocimiento y la valoración de los saberes propios (Santos, 2010) prácticos, contextualizados en las rutinas, los modos de percibir los mundos de vida y la forma de reconocer la identificaciones sociales etc. Los aportes respecto a la ontología política escolar y estructuración de identificaciones sociales ponen de manifiesto una reivindicación de los saberes situados, saberes que han sido construidos con criterios de justicia social. (p. #. 221)

La ontología no obedece a la racionalidad del ser, ni a las características propias de la naturaleza humana (Bédard, 2003) esta se pierde cuando lo epistemológico pretende resolver el problema del ser. La ontología se construye en la intimidad de las relaciones de interacción y de co-existencia entre los mundos de vida posible, esta existe, cuando los modos de la sociedad definen sus existentes de mundo y sus relaciones (Blaser, 2009). (p. #. 222)

Los colaboradores construyeron diversos argumentos frente al ideal de lo humano, estos fueron adquiriendo sentido en la misma medida en que otros iban surgiendo de acuerdo a la experiencia social. La co-existencia de estos argumentos adopta la forma de una ontología política (Blaser, 2009). Una forma de actuar en el mundo que tiene en cuenta las diferencias y las conecta con distintas prácticas, que son entre otras cosas el resultado de vivencias e interacciones concretas entre humanos y no humanos (Poirier, 2008). (p. #. 222)

Ahora bien, con el afán de entender los deseos y los ideales de lo humano en el escenario educativo analizamos las experiencias reales, propias, existentes y las unimos con las necesidades, carencias y expectativas de los grupos sociales, en algo que he denominado sociología de la ontología política. En pocas palabras una sociología que parte de las prácticas situadas (ontología política) (Blaser, 2009) y las une con las ontologías de la posibilidad (Santos, 2006). (p. #. 222)

Un nuevo humanismo hace uso de las políticas del lenguaje, genera condiciones para construir intersubjetivamente el devenir de la ontología política escolar y ubica al ser humano en el centro de las preocupaciones ontológicas. (p. #. 223)

La mirada que hemos construido sobre las prácticas humanas surge de un proceso de sedimentación social denominado identificaciones sociales. Ir al colegio, estudiar el currículo, desarrollar competencias, aprender ciertas normas, cumplir con horario, entrar a clase, tomar apuntes; son algunas de las predeterminaciones que la cultura escolar ha instituido, aunque podemos romperlas la mayoría de veces nos quedamos con ellas. Estas rutinas cotidianas, se entremezclan con los intereses y los sentimientos de los estudiantes como ser músico, saboteador, mulero, peleador, turista, haragán, matoneador, jugador, fotógrafo etc. Intereses que se estructuran en identificaciones sociales y sedimentan las prácticas instituidas por la cultura. "Estas acciones estructurantes o desestructurantes sedimentarán o no con el tiempo generando una nueva trama social, que se presenta como natural cuando la crisis simbólica ha pasado" (Grimson, 2011, pág. 33). (p. #. 225)

Apertura

En esta obra quiero compartir más que mis pasiones e intereses académicos en el marco de una formación doctoral en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud, lo que encarnadamente he sentido, he vivido y me ha movilizado como directivo docente. Pensarse uno mismo como sujeto que interviene reflexivamente en la cotidianidad de los espacios sociales escolarizados implica un compromiso político con los jóvenes, los docentes, los padres y madres de familia para que desde el diálogo de saberes edifiquemos una sociedad más justa.

He construido una ruta discursiva de acuerdo con cada trayecto investigativo recorrido. En el capítulo uno presento un análisis sobre las Prácticas de Gestión Humana cuyo punto de partida se centró en comprender la transformación epistémica del concepto de gestión, sus lógicas productivistas, sus nexos con el escenario educativo en tanto las principales vertientes, tendencias y del papel del sujeto como protagonista de la misma a fin de hallar lazos problemáticos y posibles contribuciones.

En el capítulo dos o segundo trayecto de esta reflexión académica, hago énfasis en el contexto físico y social de las zonas de contacto cultural escolarizadas y por tanto describo algunas características generales de los grupos sociales de la Institución Educativa (I.E), los cuestionamientos y preocupaciones que como miembro de la organización y como científica social percibo respecto a las prácticas de gestión humana y los propósitos que me vinculan con la comunidad educativa.

En el capítulo tres describo las formas de mirar, estar y comprender la complejidad social de la Institución Educativa y por tanto detallo cada uno de los supuestos antropológicos que orientaron el trabajo etnográfico colaborativo de la investigación, a fin de generar prácticas revolucionarias de liberación cultural cuyo fundamento metodológico se hizo visible a través del diálogo de saberes.

En el capítulo cuatro refiero los hilos conductores que dan cuenta del abordaje teórico de las prácticas de gestión humana desde la perspectiva de las identificaciones sociales, permitiéndoles a los sujetos actuar en el marco político de la vida en común, de las relaciones entre las personas y de los sentimientos de pertenencia al grupo que representan.

Y finalmente en los capítulos cinco y seis describo inicialmente los saberes propios tejidos en los marcos de actuación política de los sujetos, la ontología política escolar y los horizontes de posibilidad de las prácticas de gestión humana situadas en la I.E San Francisco de Paula, y luego conclusiones sobre algunos saberes en devenir.

CAPITULO I

Realidades, crisis y emergencias: Gestión e instrumentalización de lo humano en el escenario educativo

La gestión humanista surge a la luz del supuesto teórico que trata de reivindicar al sujeto frente a las inequidades creadas por el modelo económico y las lógicas productivistas tradicionales y contemporáneas. En este capítulo presento un análisis del concepto de gestión, su transformación epistémica, su vínculo con la racionalidad instrumental de la calidad y sus nexos con la educación desde la perspectiva de la eficacia, la mejora, la integración escolar, el gobierno de las personas y la gestión como práctica humana para las organizaciones.

1.1. Transformación epistémica de la gestión

La gestión es un término que goza de bastante popularidad actualmente entre diversas organizaciones políticas, económicas, sociales y culturales. Esta se vale de tal dispositivo para movilizar colectivos en pro de metas u objetivos determinados. La escuela de hoy no escapa a este lenguaje, más aún, ha incrementado innumerables prácticas atribuibles a la gestión, que van desde el liderazgo directivo, el clima escolar, el manejo de los recursos, la planificación del currículo, la adecuación de los ambientes del aprendizaje, hasta la apropiación de metodologías y didácticas que influyen en la práctica pedagógica del docente¹ (MEN, 2008).

¹ Los establecimientos educativos han evolucionado: han pasado de ser instituciones cerradas y aisladas a funcionar como organizaciones abiertas, autónomas y complejas. Esto significa que requieren nuevas

Grinberg (2006) plantea que la gestión ha permeado todos los ámbitos del escenario escolar

(...) ha impregnado la discursividad escolar en todos sus poros. Gestión por resultados, el directivo como gestor, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos... La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de gestión o, más bien, de buena o mala gestión, de modelos anticuados que deben superarse y que, en sí, son la clave para su solución. (p.71)

Hablar de gestión conlleva también al diálogo directo con la administración; aunque este último término haya perdido protagonismo hace más de medio siglo, es importante reflexionar frente a las dos vertientes con las que ha colonizado las formas de saber, ser y hacer en las organizaciones. Una vertiente instrumental cuya lógica racional plantea al ser humano como un recurso o medio para la producción que se inscribe en actividades de organización, dirección y control, y una vertiente humana que le da un papel protagónico al “sujeto humano, multiforme y polivalente, con esfera biopsicosocial que hace de él mucho más que una herramienta para la producción y lo convierte en el principal factor de éxito en la organización” (Saldarriaga, 2014, p. 228). Estas dos formas de saber se han reproducido como discursos² y formas de ser, no sólo en el campo empresarial sino también en el educativo.

La administración como disciplina nace a partir del desconocimiento y la consecuente ruptura de lo humano frente al trabajo, surge en un momento histórico en el que la ciencia se instituye como discurso de verdad y se construye en relación con la forma de proceder y

formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI (Ministerio de Educación Nacional, 2008, pág. 27), por ello la gestión institucional debe dar cuenta de cuatro áreas de gestión: directiva, académica, comunitaria, administrativa y financiera.

optimizar el trabajo en las organizaciones; la ciencia aporta a la comprensión de las relaciones existentes entre el sujeto y el trabajo e instala cierta racionalidad que emerge del método científico a fin de medir, cuantificar y controlar los procesos y recursos, entre ellos el talento humano. En este sentido “La administración nace bajo el imperativo de la racionalidad instrumental, ha evolucionado al servicio del interés económico y su estructura ha comprendido teorías y prácticas para entender las manifestaciones funcionales del binomio individuo-organización” (Marín, 2006, p. 138).

La necesidad de optimizar recursos y ganancias bajo el supuesto de la productividad provoca la emergencia de diversas prácticas de dirección y control en el ámbito empresarial, siendo lo humano un recurso para la producción y un medio para ejercer el poder. Este concepto en el contexto socio histórico cambió de paradigma desde la década de los años 70, el cambio de gobiernos centralizados a sistemas sociopolíticos y económicos neoliberales evidencia el poder regulador del mercado y por tanto las formas de controlar la vida en la organización (Aktouf, 2008; Donoso, 2011; Marín, 2006; Muñoz, 2008; Saldarriaga, 2008).

La gestión cobra mayor significado para la organización y por tanto se reproduce en este campo del saber cómo una nueva episteme centrada en la acción del ser humano, no se desprende de los fundamentos de la ciencia administrativa y coloniza la totalidad de la vida organizacional.

En el campo educativo, Donoso (2011) recurre a un concepto de gestión citado por Pozner (1998), como un “conjunto de acciones articuladas entre sí, emprendidas por un equipo directivo en una escuela, para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica” (p. 18), haciendo énfasis en los aspectos administrativos y organizacionales en la conducción de la organización escolar a fin de lograr los objetivos.

Juan Cassasus (1999) en un estudio de la UNESCO para América Latina distingue la gestión desde varias perspectivas, la primera denominada clásica evoca la gestión como capacidad de articular los recursos dispuestos de tal forma que se logre lo que se desea; la segunda perspectiva la ubica en el orden de las representaciones mentales; la tercera desde la lingüística entendida como la capacidad de generar y mantener conversaciones para la acción, y finalmente, la última perspectiva vincula el tema de la gestión al aprendizaje cuando existe una adecuada relación entre estructura, estrategia, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno.

Las definiciones anteriores ponen de relieve el hecho de que la gestión tiene que ver con los componentes de una organización en cuanto a sus arreglos institucionales, la articulación de recursos, los objetivos y, por sobre todo, las interrelaciones entre las personas en la acción (...) los modelos de gestión se fundamentan en alguna teoría de la acción humana dentro de las organizaciones. (Cassasus, 1999, pág. 18)

Silvia Grinberg (2006), en su obra “Desarrollos teóricos sobre lógicas de gobierno de la población en el campo educativo”, propone una definición de gestión alineada con las formas de conducción de los sujetos en la organización, no sólo como una facultad de quien dirige sino como propia del ser humano o de un grupo de sujetos de auto dirigirse para alcanzar la metas. La autora plantea que la administración y la gestión se han configurado como prácticas opuestas, la gestión como un modo de ser y de habitar de manera distinta en las organizaciones escolares con mejores resultados que los que ofrece la administración, está en el gestor lograr con sinergia o fuerza creativa lo que con la administración no se alcanza, generando diversas condiciones de posibilidad para alcanzar las metas.

La administración recibe epítetos tales como tradicional, estereotipada, rígida y cerrada; mientras que la gestión es estratégica, abierta y flexible. No sólo es más eficaz sino que, al integrarse en la vida de la institución, fomenta la participación y el compromiso de todos los actores. En si devino democrática. La referencia a la gestión en la educación se construye en una

trama donde se la supone como una práctica que implica per se la mejora del aprendizaje. (Grinberg, 2006, p. 71)

La transformación o el salto de una gestión que no sólo implica el manejo y la disposición eficiente de los recursos físicos, tecnológicos y/o financieros a favor de la eficiencia y la productividad, a una gestión que reconoce la capacidad que tienen los sujetos de articular los recursos incluso lo humano, permite el asentamiento de nuevas formas de gestión escolar cuyas bases de comprensión nacen de las diversas formas de acción del ser humano, de sus formas de organización, de la capacidad para relacionarse y de responder a las necesidades y objetivos institucionales.

En este sentido se ha configurado en la administración una vertiente humanista centrada en la gestión, donde lo humano se percibe como estrategia para movilizar la organización. Autores como Calderón y Cassasus sostienen que la gestión no existe en sí misma, que es el resultado de interacción y relaciones entre los sujetos que la componen (Calderón, 2004; Cassasus, 1999). La gestión implica una mirada más allá de la combinación de los recursos disponibles, requiere como estrategia la regulación del comportamiento de una colectividad social, de conducir la voluntad de los sujetos, los deseos, las conductas y hasta los intereses. Lazzarato (2000) aunque no distingue propiamente una definición de gestión, enmarca las formas de conducción de los sujetos en una cuestión de poder, para el autor la forma de relación y acción se desarrolla en la dinámica de las relaciones humanas estratégicas.

Es en el interior de las relaciones estratégicas y de la voluntad de los sujetos virtualmente libres de dirigir la conducta de los otros, donde se pueden encontrar las fuerzas que le resisten y que crean. Lo que les resiste al poder, a la fijación de las relaciones estratégicas en las relaciones de dominación, a la reducción de los espacios de libertad en el deseo de dirigir las conductas de los otros, hay que buscarlo en el interior de esta dinámica estratégica. (Lazzarato, 2000, p. 90)

Algunos desarrollos teóricos buscan comprender la gestión como un problema del gobierno de la población en el ámbito escolar (Bárcena, Pagni, & Delloso, 2013; Barragán, 2011; Graizer, 2010; Grinberg, 2006, 2009, 2011; Herrera, 2010; Vásquez & Monroy, 2011; Vega, 2005) el punto de partida de dichas reflexiones se centra en el campo de la gubernamentalidad³ y del nacimiento de la biopolítica⁴ planteada por (Foucault, 2007), noción a través de la cual se puede entender la organización escolar como una sociedad disciplinaria que dispone de ciertos dispositivos para normalizar las conductas de los sujetos bajo el supuesto de estar en presencia de una organización escolar homogénea. Sin embargo, más que un estudio crítico, Grinberg plantea una nueva forma de saber y ser en la escuela, en la que los sujetos “no necesitan ser gobernados por otros sino que se controlan y se gobiernan por sí mismos” (Grinberg, 2011, p. 10), transformando el concepto de una sociedad disciplinaria a una sociedad de gerenciamiento en el que el gobierno de la población dejó de pensarse como una totalidad para pensarse y abrirse a la posibilidad de lo diverso, de lo individual de quienes participan en ella.

Graizer (2010) sostiene que la mayoría de los esfuerzos se dirigen a trabajos de orden normativo para solucionar los problemas de gestión, cuando se debería hacer énfasis en el estudio del gobierno de la Instituciones, para este autor la tarea investigativa debe apuntar a estudiar las formas contemporáneas de gobierno, de la trasmisión del conocimiento, su configuración, distribución, resistencia y registrar formatos novedosos y alternativos de las formas hegemónicas actuales tecnologías de poder y formas de racionalidad política.

³ Conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis y las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer el poder sobre la población. La forma general y mayor de esta forma de ejercicio de poder es la economía política y sus instrumentos son los dispositivos de seguridad (Castro, 2008, pág. 190)

⁴ Nuevas dinámicas del gobierno de la población, de las estrategias políticas del gobierno (Foucault, 2007, pág. 43, Grinberg, 2011, pág.5)

La administración ha sufrido una especie de metamorfosis epistémica y aunque ya no se habla mucho de esta entidad de conocimiento, su lógica racional se ha incorporado en la nueva “la gestión” (Grinberg, 2006), haciendo suya la comprensión de lo humano. Esta nueva episteme va aumentando cada vez más las condiciones de posibilidad o existencia en la organización; lo humano implica comprender la gestión desde diversas dimensiones no sólo como sujetos individuales sino también como miembros que hacen parte de una colectividad social; lo humano vincula una nueva lógica de comprensión de lo subjetivo e intersubjetivo, de lo diverso, de lo individual y de la experiencia humana.

1.2. El papel normalizador de la gestión y las tácticas de sometimiento

La insistente necesidad del Estado de controlar los sujetos y dirigir los destinos educativos ha investido a la “gestión” de potentes herramientas que afectan o inciden sustancialmente en el comportamiento, en las formas de ver y percibir el mundo, así como también en los resultados que se espera de ellos.

Foucault (2005) refiere al respecto que la educación se concibe como un procedimiento de control del discurso toda vez que en éste fija ciertas reglas de utilización, distribución y circulación, precisa además que es a través de la educación y de las instituciones educativas que circulan la mayoría de los discursos en la sociedad, donde se ejerce mayor coacción, pues es el poder político el que define cuáles son los discursos que deben vivir a su interior. “Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault , 2005, p. 45).

Los discursos también aparecen como voluntad de verdad que requiere indiscutiblemente una base de reproducción para instalarse en la sociedad y es a través de la base institucional que se logra, “creo que esa voluntad de verdad apoyada en una base y una distribución institucional, tiende a ejercer sobre otros discursos (...) una especie de presión y poder de coacción” (Foucault, 2005, p. 22).

Desde este punto de vista la calidad educativa emerge como un objeto colonial de la gestión escolar, la complejidad que caracteriza al colonialismo moderno “reside en la eficacia performativa de su episteme, no es sino la propia configuración del suelo de positividad resultante de la fuerza instituyente del régimen de poder-saber moderno, en tanto régimen de producción de lo real” (Foucault, 2007, p. 37). El colonialismo más que un estado temporal, es también un conjunto de relaciones de dominación, de dependencia, de la configuración de un modo de conciencia que construye la experiencia del ser y estar en el mundo, sus prioridades, necesidades, deseos y posibilidades.

La gestión como dispositivo o “medio para conseguir el fin” y la calidad educativa como “resultado” de la gestión, se constituyen en entidades del conocimiento cuyos desarrollos teóricos dan cuenta del discurso hegemónico y totalizante en especial cuando se piensa la calidad educativa como consecuencia de la gestión. “Una gestión escolar exitosa es aquella que alcanza la calidad de la educación y esto se traduce en aquello que alcanza metas y resultados” (Donoso, 2011, p. 21).

El concepto que domina el discurso educativo en la actualidad, se define a partir de parámetros derivados de una lógica empresarial, devela un origen asentado en el modelo neoliberal e impulsado por los procesos que caracterizan la globalización (Donoso, 2011; Jiménez, 2011; Ortiz, 2011; Ríos, 2013; Rodríguez, 2002; Rodríguez, 2010; Tamayo, 2004).

Cada uno de estos autores se ha centrado en el saber colonizado de la calidad educativa, saber que ha sido consecuencia de prácticas de gestión orientadas a desarrollar procesos, implementar y mejorar la eficiencia de un sistema, aumentar la satisfacción de los clientes y en especial la productividad (Izaguirre, 2005), por lo tanto la calidad educativa se reduce a resultados, a la clasificación de saberes y la educación se convierte en un bien de consumo (Díaz, 2013).

Rodríguez (2010) indaga en la historia misma del concepto y argumenta que éste no se puede definir de acuerdo con el presente histórico. La definición naturalizada de la calidad educativa se encuentra sujeta a acontecimientos tales como la crisis del estado benefactor, los procesos de transformación socioeconómica, el paso del neoliberalismo, el desarrollo de iniciativas privadas, los medios y las formas de producción, el desarrollo de las Tics, la globalización y las tendencias postmodernas.

La ideología neoliberal y las prácticas culturales asociadas a ella han ido transformando las formas de pensar y de hacer educación. Conceptos provenientes de los campos de la economía y la administración de empresas, se desplazan y penetran con fuerza los discursos educativos transportando consigo una particular carga semántica. (Rodríguez, 2010, p.12)

El concepto de calidad en educación ha estado asociado a niveles de producción, sistemas de evaluación y control y planes de mejoramiento entre otros. Generalmente el rendimiento y la productividad se asocia con el valor de las pruebas que miden tareas intelectuales, las condiciones de infraestructura, lo distorsionado del comportamiento ético en el marco del rendimiento y la tecnificación de las evaluaciones de la calidad (Santos; 1999).

El profesor Tamayo (2004) señala que el concepto de calidad educativa ha sido instaurado por parte del Estado, expresa que ésta es:

Una definición proveniente del sector industrial, en la que la escuela es la industria, la educación el servicio, los estudiantes la materia prima, la enseñanza el proceso y los graduados el producto. La calidad se entiende como “aptitud para el uso” y el mejoramiento como eliminación de los defectos...si la calidad hace referencia al proceso y al producto, una educación es de calidad cuando en cada una de las fases se han controlado todos los defectos. (p. 132)

Este autor refiere igualmente como intromisorios los discursos hegemónicos del Banco Mundial, el BID, la CEPAL, y el PNUD que produjeron la cumbre mundial a favor de la infancia en 1990 y del plan universal de acceso a la educación promovido por Estados Unidos en 1994, al promover una nueva relación entre el Estado y la educación. “Se comienza a racionalizar el discurso sobre la educación como si se tratara de una “mercancía” cuya calidad depende de la relación costo-beneficio, capital humano, eficiencia, eficacia y gestión empresarial” (Tamayo, 2004, p. 11).

En esta lógica, Rodríguez-Mena (2002) sintetiza el concepto de la calidad de la educación de acuerdo con los planteamientos hechos por Delgado (1996). Este autor se centra en una definición más allá del carácter etimológico⁵ y parte de la comprensión del término desde el carácter polisémico en especial en educación y lo reduce a tres vertientes: tradicional, modernizante y dialéctica.

La vertiente tradicional se preocupa más por las características o propiedades del producto o del servicio en aras del perfeccionamiento del mismo. De esta manera el concepto de calidad significa perfeccionar la educación teniendo en cuenta las características que presenta. La vertiente modernizante se ocupa, entonces, de la eficacia y la eficiencia como condiciones para el análisis de resultados, planifica las metas, establece sistemas de medición

⁵ Calidad proviene del latín *qualitas* que significa cualidad (Rodríguez-Mena, 2002, pág. 13)

y control, igual que garantiza los medios con los que se hacen posibles los fines (Rodríguez-Mena, 2002, pág. 15).

Rodríguez-Mena (2002) aborda el problema de la calidad de la educación desde la órbita de las prioridades políticas: el valor del conocimiento, los mecanismos que producen progreso y diseminación, esto es la “globalización” y la influencia de las tecnologías de la comunicación y de la información.

El papel de las reformas educativas no podría faltar en el análisis de Rodríguez-Mena (2002). El informe del presidente Reagan en la década los 80, abrió el debate sobre la calidad de la educación y generó cierto pánico en Estados Unidos por considerar la situación como un riesgo para la productividad y la competitividad interna. El discurso de la calidad total en educación se introduce como elemento movilizador de las reformas educativas, la obsesión de la educación norteamericana por la competencia y la normalización se ve reflejada en el fracaso escolar dando lugar a encarar la calidad desde los sitios de aprendizaje⁶ y el modelo curricular.

A partir de este informe los países pertenecientes a la OCDE formulan directrices orientadas a vincular la calidad en diferentes componentes de la educación: Currículo, dirección escolar, docentes, evaluación y supervisión, orientaciones que son recogidas en los informes internacionales: como escuelas y calidad de la enseñanza y el debate ministerial sobre educación y formación de la calidad para todos. (Sánchez et al, 2010, p. 80)

González, Arrubla, & Muñoz (2010) y Rodríguez (2010) coinciden en que la concepción de calidad en educación se ha desarrollado en un contexto histórico de acuerdo con las circunstancias políticas, económicas, sociales y como consecuencia, éste ha permeado

⁶ “Producción pedagógica de pensadores notables como Dewey y Deming y donde se promueve el aprendizaje reflexivo, el vínculo con la familia, la comunidad y los negocios durante el aprendizaje, orientados hacia el desarrollo personal desde los propósitos del aprendiz” (Rodríguez-Mena, 2002, pág. 7).

su aplicación en las organizaciones escolares. Esta concepción logra que las instituciones educativas realicen ajustes de acuerdo con las necesidades del sistema y de la política económica bajo las premisas de hacer las cosas bien, disminuir los costos, disminuir el tiempo en la producción, inspeccionar al producto defectuoso, la implementación de sistemas de procedimiento, planeación, aseguramiento y mejoramiento de la calidad.

En síntesis, esta categoría de análisis se centra en la forma en que el discurso de la calidad educativa entendido como un proceso que conlleva a la eficiencia y a la mejora en la educación se instala en diversas prácticas de gestión escolar producto de la fuerte influencia política y económica de los sistemas de gobierno y el cual se reproduce en la sociedad a través de las instituciones o de planes, programas, políticas, normas o directrices gubernamentales o de estado colonizando la esencia de las formas de ser, saber y de hacer en la escuela de hoy. Se estaría muy alejado de ésta realidad si las prácticas de gestión escolar no tuvieran como fin último la mejora en las pruebas SABER o las pruebas PISA o cualquier otro tipo de prueba reconociendo en este instrumento el carácter validador de la gestión (Banco Mundial, 2008; Cassasus, 2007; ICFES, 2012; Jola, 2011; López & Puentes Velásquez, 2010).

1.3. La emergencia del pensamiento crítico en la gestión

Partir de este análisis, profundizar y reconocer la existencia de discursos totalizantes y hegemónicos en la gestión escolar también es una tarea del pensamiento crítico. En esta revisión se hace necesario recurrir a las herramientas que le son propias a este pensamiento, esto es el carácter dialéctico de los conceptos, la visión emancipadora y transformadora de la realidad social.

Este carácter dialéctico de la auto-interpretación del hombre actual determina también la oscuridad de la crítica kantiana de la razón. La razón no puede hacerse comprensible así misma mientras los hombres actúen como miembros de un organismo irracional. El organismo, como unidad que crece y muere de manera natural, no es precisamente un modelo para la sociedad, sino una sofocante forma de ser, de la cual debe emanciparse. Un comportamiento que orientado hacia la emancipación tiene como meta la transformación de la totalidad (...) (Horkeimer, 1968, p. 241).

Por ello el análisis de conceptos es una condición necesaria para la práctica reflexiva.

Interrogarlos y hacerlos controvertibles es una forma de ejercer y promover el pensamiento crítico y la acción emancipadora (Freire, 1972).

Estudios que parten del análisis histórico del concepto de calidad (Acosta, 2011; Albornoz, 2010; Flórez & Sobrero, 2011; Orozco, Olaya Toro, & Villa Duarte, 2009; Rodríguez, 2002; Rodríguez, 2010; Tamayo, 2004), y que sientan posturas alternativas frente al saber, incitan a reflexionar frente a esas formas colonizadas y hegemónicas de conocimiento.

Rodríguez (2010) invita a tomar consciencia sobre el origen sociocultural del concepto para construir otros significados desde lo teórico y lo práctico. Apoya sus reflexiones críticas teniendo en cuenta como punto de referencia los conceptos sobre calidad planteados por Sander (1996) al definirla como “instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía” (p.6). O como lo plantea Kumar (2004) al referirse a un “sistema de parámetros socialmente determinados sobre el nivel de conocimiento, destrezas, hábitos y valores que deben ser alcanzados en la escuela” (p.20). El primero se niega a asumir la calidad como un sistema homogenizante y universal que limita la diversidad en la educación y el segundo discute el rechazo frente a la cuantificación de indicadores observables que se definen por fuera del interés del agente educativo.

En esta misma lógica discursiva se encuentran autores como Tamayo (2004) y Rodríguez-Mena (2002). El primero centrado fundamentalmente en la pérdida de significado del concepto de calidad educativa dentro del campo intelectual de la pedagogía y de la subordinación de éste frente al carácter reduccionista, desarticulado, hegemónico e ilegítimo que pretende imponer el gobierno desde el enfoque neoliberal (Tamayo, 2004); y el segundo que concibe la calidad educativa como un proceso de transformación del sujeto más allá de los análisis cualitativos y cuantitativos de la educación, y propone el uso del pensamiento crítico para facilitar la reflexión frente a la propia experiencia y por ello la importancia de comprender que la calidad requiere de transformaciones de naturaleza sociológica, psicológica y pedagógica (Rodríguez, 2002).

Díaz (2013) no pierde de vista esta perspectiva, asume la calidad educativa desde la óptica de los resultados de evaluaciones, el cumplimiento de logros y la fijación de estándares que deben ser alcanzados y que conllevan a la homogenización de la educación. El autor nos incita a reflexionar sobre la fallas de los sistemas de gestión de la calidad en educación refiriendo las diferencias existentes entre la lógica objetivista de la calidad de los productos terminados en fábricas y la lógica de comprensión de lo humano en la que difícilmente se pueden implementar procesos de control de imperfecciones o corrección del producto, como si los estudiantes fuesen ese producto al cual se le pudiesen corregir las imperfecciones del mercado (Díaz, 2013). Igualmente, Molina & Villena (2010) realizan una fuerte crítica al sistema impuesto en el sector educativo en especial a la aplicación de la teoría de mercado en el aula de clase y proponen la creación de sentido a través de un pacto social por la educación.

Al respecto, Pérez (2005) señala que la esencia de la calidad es formar integralmente al ser humano, esto es, desde la personalización y desde la pertinencia social, así una

educación de calidad debe ser respetuosa con la persona, lo que implica huir de cualquier forma de manipulación, y que a su vez cumpla con su cometido en la sociedad. “Una educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto de vida socialmente valioso y ser capaz de libremente llevarlo a la práctica en diversas situaciones y problemas” (Pérez, 2005, pág. 17).

Algunos desarrollos teóricos realizados por Acosta (2011) en su tesis doctoral están dirigidos a discusiones sobre la incidencia de los sistemas neoliberales y de la política económica en procesos de gestión de la escuela, reduciéndola cada vez más a los procesos de mercantilización de la educación sus aportes se direccionan a la construcción de una teoría del funcionamiento de las instituciones escolares

Otra perspectiva de la calidad es la planteada por Sanabria & Vélez (2009), quienes se enfocan en las necesidades de cambio evolutivo que se resuelven no sólo al interior del sector educativo sino en la dinámica de todos los sectores. Según estos autores el sistema educativo debe ser bidireccional; esto es, responder a las pretensiones del entorno socioeconómico y las pretensiones del sistema educativo. Por lo tanto, proponen revisar la calidad desde la perspectiva del desarrollo y las relaciones funcionales, entender la calidad desde construcción de políticas y la construcción cultural de los individuos en relación con los otros sistemas (Sanabria & Velez, 2009).

Estas diversas posturas muestran mayor inclinación hacia la teorización y definición conceptual propia de la teoría tradicional, quedándose cortas en su emprendida reflexión crítica. No se cuestiona desde la praxis social, no se evidencia la conexión entre el pensamiento crítico y la experiencia, ni se provoca a los sujetos para que los fines de la totalidad penetren en la consciencia misma y permitan la transformación de la realidad teniendo en cuenta los intereses de la colectividad.

No obstante, los estudios sobre prácticas descolonizadoras y subalternidad han planteado luchas y resistencias en contra de las desigualdades e inequidades sociales, ponen en escena una concepción encarnada de la gestión escolar que obedece al concepto de la autodeterminación⁷ de los pueblos. Algunas experiencias con comunidades indígenas surgen de la arrogancia del modelo neoliberal que ponen de manifiesto un conflicto civil dado principalmente por la implementación de leyes que privatizan y expropián las tierras y los recursos naturales pertenecientes al pueblo, “entendido este, como sujeto colectivo depositario de derechos políticos y territoriales” (Leyva, 2015, p. 45) entre el pueblo mapuche en Chile (Nahuelpan, 2015), el movimiento zapatista en México (Bertely, 2015) y el Movimiento de Manuel Quintín Lame en Colombia (Bolaños & Ramos, 2015; Rappaport, 2015) y sus respectivos estados.

Cada una de estas experiencias ha consolidado un proyecto educativo propio que surge de la desobediencia civil y la toma de caminos que propenden por la reivindicación de las tierras teniendo la escuela como pilar para sostener la recuperación de las mismas.

Las prácticas antropológicas alternas de los movimientos sociales en México reconstruyen en tiempo de guerra su identidad, el quehacer político y se atreven a reclamar los derechos educativos inspirados en la autonomía que practican las comunidades zapatistas en resistencia. La nueva propuesta de educación autogestiva de educación primaria tiene como principios básico combinar la teoría con la práctica, tejer la escuela con la vida y la enseñanza con la producción (Bertely, 2015).

⁷ Los mapuches entienden la autodeterminación como una forma de autogobierno que se toma el control de los recursos naturales, la recuperación del territorio y el desarrollo fundamentado en la cultura propia, se caracteriza por una fuerte autonomía y direccionamiento de las comunidades indígenas.

En Colombia, la CRIC es una organización social pionera en la reivindicación indígena. Fue creada en 1971 bajo preceptos políticos y organizativos los cuales tuvieron como programa la ampliación y la recuperación de las tierras de los resguardos, fortalecer los cabildos, no pagar terraje, defender la historia, la lengua y las costumbres indígenas, formar profesores y defender los recursos naturales etc. La CRIC implementa un programa bilingüe cuyo objetivo estuvo orientado a que las comunidades indígenas del Cauca “se apropiaran de la educación y la asumirán como parte de su cotidianidad y, en particular como espacio de lucha” (Bolaños & Ramos, 2015, p. 38). El programa fue tomando una significativa importancia en especial por la defensa de los derechos colectivos, por el respeto a las maneras de vivir, pensar y actuar como indígena lo que motivó en esencia, el sistema educativo indígena propio fundamentado en un proyecto educativo comunitario (PEC). Este último nació como una estrategia de sistematización de los aportes pedagógicos y educativos realizados en el marco de autonomía educativa de los pueblos indígenas, es decir, las comunidades asumieron la dirección de la educación incluso la escolarizada (Bolaños & Ramos, 2015).

Desde esta perspectiva crítica la tarea de la gestión escolar está sujeta a una praxis social comprometida que redundará en una lucha por la autonomía política y territorial de las comunidades indígenas y contribuye a las dinámicas emancipatorias internas. En esta lógica, el pensamiento crítico ha vivido encarnadamente una lucha contra la dominación impuesta por las prácticas de gestión de lo humano cuya instrumentalización ha sido a favor del sistema económico.

1.4. Tres eslabones unidos por la racionalidad instrumental de la productividad

1.4.1. Primer eslabón: Eficacia, mejora e integración escolar

Para hablar de gestión en perspectiva de la eficacia y la mejora, es necesario tener en cuenta que los modelos de gestión han sido el producto de una vasta producción científica sobre el funcionamiento de la organización (Rivas, 2009). Tanto las teorías organizacionales clásicas como las modernas, en especial las clásicas han hecho aportes para la implementación de modelos de gestión (Cassasus, 1999).

La escuela se ha centrado en las comprensiones desde tres movimientos de investigación, el primero conocido como el movimiento de las escuelas eficaces cuya finalidad en su conjunto es identificar los factores para la eficacia escolar y conseguir que los alumnos aprendan (Acosta, 2011; Hernández, Murillo, & Martínez, 2013; López, 2010; Murillo, 2008; Murillo, 2007; Murillo & Krichesky, 2014; Maureira, 2006; Silva, 2006); el segundo movimiento referido a la mejora de la escuela (Hargreaves & Shirley, 2009; Hopkins, 2007; Muijs, 2010) que hace énfasis en el aprendizaje, la colaboración y la ayuda (Bolívar, 2008); y por último, el movimiento que se enfoca en desarrollar investigaciones en el campo de la integración escolar (Arnaiz, 2011, 2012).

La gestión escolar se ha configurado en el campo de las teorías organizacionales, de currículo, de comportamiento de los sujetos y del aprendizaje organizativo, y en sí han sido las bases para la fundamentación del modelo de eficacia escolar (Murillo, 2004).

La perspectiva investigativa de la eficacia escolar nació en la década de los años 70 con los desarrollos teóricos del profesor George Weber, bajo un enfoque cualitativo que generó en el momento una gran variedad de trabajos con esta lógica investigativa

(Hernández, Murrillo, & Martínez, 2013). La definición del modelo de eficacia escolar implementada por Murillo obedece a “una representación propositiva del conjunto de factores asociados con el logro escolar y del sistema de relaciones entre esos factores, que contribuya a explicar qué hace que una escuela sea eficaz” (Murillo, 2007, p. 251).

Murillo (2005) realiza ciertas precisiones conceptuales frente a la concepción de una escuela eficaz y la define como “aquella que consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus estudiantes, más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento previo y la situación socio-económica y cultural de las familias” (p. 30).

Estudios realizados en Iberoamérica sobre este tipo de escuelas se centran en la eficacia escolar cuyo objetivo ha sido identificar los factores escolares asociados con el rendimiento de los alumnos (trabajo en aula y evaluaciones nacionales), la relación entre determinados factores y el rendimiento (eficacia docente, clima, recursos económicos, asistencia a educación inicial, nutrición/desnutrición y educación bilingüe), y las evaluaciones de programas de mejora (Murillo, 2007).

El tema de la evaluación de los estudiantes surge como preocupación en el campo de la eficacia de la escuela. Algunos enfoques proponen una mirada integral y global de la evaluación, esto es, una evaluación cuyos fundamentos y criterios sostengan coherencia con los principios de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Murillo & Romàn , 2010).

La evaluación desde la estandarización también ha sido vista como un proceso que favorece la segmentación y desigualdad social (Casasus, 2007). Algunas contribuciones para promover una evaluación justa se dirigen a modelos cuyos enfoques fundamentales surgen del seno de lo democrático, lo crítico, lo participativo, lo contextual, lo incluyente y lo auténtico (Murillo & Hidalgo, 2015). Por otro lado la evaluación desde un punto de vista positivo permite lograr la calidad de la educación, reformar procesos que indican diversos

momentos y motivación del aprendizaje, y desde una óptica negativa se centra en aspectos relacionados con las desigualdades, la homogenización, el desconocimiento de la realidad social, el reforzamiento de una cultura de la fiscalización y el incremento de funciones administrativas y procesos que no se realimentan (Moreno-Olivos, 2010).

La evaluación muestra diferencias significativas entre el ideal que tienen de la misma los estudiantes y las características pedagógicas de la enseñanza. Los hallazgos demuestran ciertas diferencias tangenciales entre los principios teóricos que orientan la enseñanza y el aprendizaje, la concepción de evaluación y la distinción entre la evaluación que se hace en el aula y el ideal que se tiene de la misma según los participantes (Prado & Medina, 2014).

En Colombia, el análisis de variables y de resultados en Pruebas externas (PISA) han sido objeto de investigación en el marco de las escuelas eficaces. Examinar el rendimiento de los estudiantes ha develado algunos hallazgos que reconocen la presencia de ciertas brechas en el rendimiento asociadas a las condiciones socioeconómicas del participante y las características del plantel educativo (Banco Mundial, 2009; Jola, 2011; ICFES, 2012; ICFES, 2013).

Castillo (2004) y Silva (2006) realizan desarrollos teóricos que reconocen las aportaciones de la tarea del docente en clave de la evaluación y por tanto lo responsabilizan del éxito escolar (Castillo, 2004). La actualización de docente en los procesos evaluativos también cobra significado dadas las necesidades de adaptar las prácticas pedagógicas a las demandas del mercado laboral y la productividad, lo que implica el reconocimiento de habilidades afectivas, sociales, cognitivas y de pensamiento (Silva, 2006).

El uso de redes semánticas naturales sirve para indagar cuestiones de la gestión escolar; desde este método se han podido describir las percepciones sobre el clima escolar y los elementos que los obstaculizan en tiempos de cambio. Los hallazgos demuestran que

tienen mayor peso semántico en ámbito de los docentes y los directivos las relaciones interpersonales, en el ámbito de los estudiantes surge el tema del contexto del aprendizaje y por último el ámbito institucional lo asocian a los problemas de comunicación y al estilo del liderazgo (Murillo & Becerra, 2008).

El liderazgo del directivo emerge como factor común en la eficacia de la escuela, en tanto que la eficacia se le atribuye a la dirección del centro escolar (Maureira, 2006). Algunos desarrollos teóricos definen el liderazgo como una capacidad de generar ambientes innovadores, de influir en los actores con herramientas que le facilitan la resolución de situaciones y como un medio que impulsa la tarea didáctica en la organización escolar (Donoso, 2011; Maureira, 2006; Murillo, 2006, 2011; Uribe, 2005; Villa, 2015).

Este tema ha sido visto desde diversas tendencias, la primera enfocada en el análisis de medición del liderazgo transformacional, la segunda dirigida a comprender los cambios entre un liderazgo personalista a un liderazgo más participativo, la tercera se preocupa por entender la formación para el liderazgo desde el desarrollo de habilidades, no sólo las cognitivas o instrumentales, sino fundamentalmente las interpersonales y socioemocionales (Villa, 2015).

El liderazgo es una tema de investigación desde hace más de 80 años. Los primeros aportes en este tema aparecen en la década 1930 y hasta 1980 (Villa, 2015). Este enfoque sobre el liderazgo se orienta a crear condiciones y capacidades para que el docente llegue a ser líder, esto es cómo el comportamiento de ciertos directivos tiende a convertir a sus profesores en líderes de la actividad educativa. En este sentido, el directivo tiene la misión de motivar al docente al logro, concientizarlo frente a los resultados escolares y generar altas expectativas (Uribe, 2005; Villa, 2015).

El paso a un liderazgo más participativo evidencia el incremento y el interés en el campo educativo (Murillo & Krichesky, 2014), la primera propuesta está orientada a las prácticas de dirección que consisten en aprovechar las destrezas y las capacidades de todos pasando funcionalmente por los diversos miembros que hacen parte del proceso; es un liderazgo dispersado o repartido por toda la organización y se le denomina liderazgo distribuido (Bolívar, 2010; Hopkins, 2007; Leithwood, Mascal & Strauss, 2009; Maureira et al 2015; Pascual, Larraguibel, Zenteno, & Guarda, 2015; Villa, 2015). La segunda propuesta se enfoca en un liderazgo centrado en la mejora del aprendizaje del alumnado, del profesor y de la escuela (Bolívar, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013; Day, Hopkins, Leithwood, & Sammons, 2008), y la tercera pone énfasis en un modelo de liderazgo que lucha contra las desigualdades y procura el desarrollo de una sociedad más justa (Jean-Marie, Normore, & Brooks, 2009; Murillo, Krichesky, Castro, & Hernández-Castilla, 2010).

En la última década se ha reflexionado sobre el tipo de liderazgo que sienta sus bases en lo emocional aportando a una dimensión de liderazgo muy relevante y necesaria para la dirección de equipos (Goleman, 2013; Villa, 2013).

El liderazgo puede afectar positiva o negativamente la gestión de la escuela. En un estudio realizado por López (2010) se evidencia la influencia negativa en la gestión de las organizaciones educativas cuando además de una ausencia marcada del liderazgo efectivo, existe desconocimiento de herramientas modernas de gestión y una cultura organizacional arraigada opuesta al cambio.

El enfoque de género también se hace visible en los estudios sobre liderazgo; esta categoría pretende reflexionar sobre las cualidades y características que tienen las mujeres en el ejercicio y la dirección de las instituciones educativas así como su participación en la herencia y esencia del patriarcado (Díaz & Valle, 2014; Surovikina, 2015); ir más allá de la

búsqueda constante de diferencias de género en el ejercicio de liderazgo y reflexionar mejor en aquellas formas en que el género llámese masculino o femenino regula el comportamiento organizacional y construye diversos tipos de liderazgo en la cultura de la organización (Zuluaga & Moncayo, 2014).

Las investigaciones no sólo señalan la baja participación de la mujeres en los cargos directivos, sino también asuntos relacionados con las características del liderazgo femenino frente a modelos de liderazgo masculino. La reflexión histórica sobre el uso del liderazgo en las mujeres, notándose que aunque se han evidenciado estilos dóciles, apacibles y colaborativos, también se han configurado estilos autoritarios relacionados con la competencia y el abuso del poder (Díaz & Valle, 2014).

Los modelos de gestión escolar también han sido objeto de estudio por el movimiento de las escuelas eficaces, en esta perspectiva países como Chile, Colombia, México y España han realizado estudios con el fin de implementar modelos que les permitan mejorar la calidad de la educación en términos de resultados.

Cassasus (1999) realiza un análisis de los diversos modelos de gestión implementados en los últimos 50 años y describe sucintamente la evolución de los mismos. Una primera visión o modelo normativo que introduce la racionalidad en el ejercicio del gobierno a favor del incremento de técnicas para la expansión de cobertura a mediano plazo, una visión prospectiva cuya función radica en la disminución de la incertidumbre, la flexibilización de la planificación y la toma de decisiones a través de modelos cuantitativos que se reducen a criterios tecnocráticos del análisis costo beneficio. Una visión estratégica que consiste en realizar análisis FODA en contextos cambiantes, así como también de la capacidad de articular los recursos que posee una organización, para ello se requiere de la implementación de normas (carácter estratégico), medios (carácter táctico) y políticas en las tareas de

planificación organizacional. La visión de la calidad total surge como preocupación por los resultados en el proceso educativo, un proceso en el cual se reconoce el derecho de los diversos usuarios del sistema educativo a exigir un servicio de calidad de acuerdo con sus necesidades, cuyos fundamentos se anidan en los sistemas de medición y evaluación de la calidad, la práctica se orienta a mejorar los procesos, disminuir costos y burocracia, y a incrementar la flexibilidad administrativa y operacional (Cassasus, 1999).

En Colombia (Orozco, Olaya Toro, & Villale Duarte , 2009) construyen participativamente un modelo integral de la calidad “MIEC” con 7 comunidades escolares de Soacha con el fin de indagar el tipo de comprensión que hoy tienen de la escuela. Por otro lado el Ministerio de Educación Nacional ha denominado Modelo de gestión escolar escuela de vida MEN (2012) cuya estructura se organiza en tres niveles complejidad comprendida por

Los pilares (fundamentación de la estructura, normas y políticas), los procesos de gestión (liderazgo, planeación, dirección, organización, evaluación, retroalimentación y gestión de calidad) y las 4 dimensiones de la escuela (pedagógica, administrativa, relacional y transversal esta última contiene aspectos de comunicación, información e innovación, que complementa y soporta a las demás) (p.40).

En Chile, el Observatorio de Iniciativas Legislativas de la Pontificia Universidad Católica de Chile plantea la propuesta que fue aprobada en la ley general de educación con el nombre de sistema de aseguramiento de la calidad educativa parvularia, básica y media. En este sistema se incluyeron las recomendaciones del consejo asesor presidencial para la calidad tales como creación de una superintendencia de educación y agencia de la calidad que potencie el sistema escolar. El sistema propone separar las funciones fundamentales en educación, la formulación de políticas y la evaluación como funciones propias de la agencia de la calidad y la fiscalización bajo la responsabilidad de la superintendencia de educación.

La implementación del sistema de aseguramiento de la calidad educativa en Chile hace énfasis en los resultados educativos y las responsabilidades de sus actores, la separación de las funciones es un gran avance para acercarse al mejoramiento de la calidad en tanto fomenta la rendición de cuentas y pone énfasis en la responsabilidad por resultados.

La creación de la Agencia de la Calidad y reestructuración de funciones insta a reflexionar el rol del ministerio de educación, la rendición de cuentas y la evaluación generan un gran volumen de información que se hace necesaria de procesar, analizar y canalizar adecuadamente para hacer hincapié en el trabajo pedagógico, el nuevo sistema implica preparar los recursos humanos del sistema educativo a todo nivel distinguiéndolo capacidades profesionales para el éxito de la nueva institucionalidad (Manzi, Meckes , & Lagos , 2010).

Otra perspectiva para la implementación de un sistema de gestión de la calidad ha sido el liderazgo entendido como la capacidad de generar ambientes de innovación para ello se fundamenta en la teoría del liderazgo transformacional cuyos componentes son la visión, la consideración individual y la estimulación intelectual (López, 2011).

El autor se propone el análisis de los 9 elementos del modelo de gestión europeo EFQM⁸ que se fundamentan en liderazgo, política y estrategia, gestión de personas, recursos, procesos, satisfacción personal, satisfacción del cliente, impacto social y resultados con respecto al modelo de gestión SAGCE⁹ que tienen 5 elementos liderazgo, gestión curricular, convivencia, resultados y recursos. Con este análisis el autor se propone un modelo teórico de la calidad basado en el liderazgo que contribuya a la planificación, la estrategia, gestión de recursos, procesos, satisfacción y resultados en el que se espera que el liderazgo actúe

⁸ Modelo Europeo (European foundation for quality management).

⁹ Modelo de gestión Chileno (Sistema de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar)

como mecanismo de gestión de la personas y produzca mayor impacto en la satisfacción del cliente (López P. , 2011).

En España, Pérez (2005) parte del análisis del concepto de calidad y formaliza una propuesta de integración que liga la calidad educativa a la misión del PEI ¹⁰de la Institución educativa. El autor plantea que la calidad está determinada por una cuestión filosófica que surge de los fines, los medios y objetivos planificados en el Proyecto educativo. En este sentido la meta de calidad debe estar orientada a formar integralmente al ser humano cuyos componentes deben fundamentarse en la personalización y la pertinencia social del modelo.

Para Pérez (2005), todas las propuestas de calidad en educación sirven por igual para formar personas en plenitud o para capacitarse contra los cimientos de la sociedad; a todas les falta la calidad del proyecto educativo al que sirven. En este sentido analiza el modelo de gestión EFQM europeo y el modelo de gestión basado en procesos y propone un modelo integrador que tenga previsto:

1. Un proyecto educativo relevante, orientado a la formación integral del ser humano, basado en los principios de personalización y pertinencia social.
2. Un proyecto educativo que sea el eje vivo de la acción de los educadores, que cuente con el acuerdo, el apoyo y el compromiso de la comunidad educativa.
3. Un conjunto de medios, suficientes, adecuados y eficaces, entre ellos. (p.24)

Murillo (2008) centra sus esfuerzos en encontrar un modelo socioeducativo de eficacia escolar para las escuelas españolas. El autor analiza los factores asociados a modelos de Scheerens y Creemers para proponer un modelo multinivel (alumno, aula, contexto, escuela) que presente un enfoque empírico global de eficacia escolar donde se recojan los factores asociados a la eficacia. Este análisis requiere de un modelo analítico de relaciones

¹⁰ Proyecto educativo Institucional.

de factores que recoja las relaciones entre los factores procesuales de escuela y del aula a favor del desarrollo de los estudiantes.

La propuesta ofrece una imagen mucho más completa acerca de cuáles son los factores de proceso de escuela y aula que inciden en el rendimiento de los alumnos y, lo que es más importante, cómo se genera esta relación. Se centra en las variables de proceso, y distingue claramente entre los factores que pertenecen al nivel de aula, los que están en el nivel de centro y los que están en ambos niveles. Según Murillo (2008), lo que acontece en el aula tiene una mayor importancia sobre el alumno, que lo que ocurre fuera de la misma. Entre los factores que más inciden se encuentran la calidad del currículo y el clima de aula, pero también, aunque con menos fuerza, el desarrollo profesional de los docentes. Estos tres factores junto con el factor de seguimiento y evaluación en el aula se encuentran fuertemente relacionados entre sí.

En México, la calidad incluye varias dimensiones o enfoque complementarios entre sí, la eficacia, la pertinencia, procesos y medios. Desde esta perspectiva, una educación de calidad es aquella que le ofrece al estudiante un contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente conveniente preparado para la tarea de enseñar y buenos materiales de estudio, entre otros.

La experiencia en México durante los años 2002 y 2003 hizo énfasis en la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que más tarde se transformó en el Instituto de Evaluación y calidad del Sistema Educativo INECSE el cual estableció un compromiso social por la calidad con organismos sociales y sindicatos cuyo documento sirvió de justificación, diagnóstico, propósitos y responsabilidades en lo que para todos resultó como implementación de un sistema de gestión de la calidad fundamentado en modelo de certificación ISO 90001-2000 .

El programa de escuelas de calidad trabajó en la incorporación del modelo basado en los principios del liderazgo, trabajo en equipo, respeto a la diferencia, planeación participativa, evaluación para la mejora, participación social responsable y rendición de cuentas. Este sistema promueve la adopción de un sistema basado en procesos para desarrollar e implementar y mejorar la eficacia de un sistema de gestión de la calidad y aumentar la satisfacción del cliente (Yzaguirre, 2005).

En el desarrollo del movimiento de la integración escolar el tema de la inclusión educativa emerge como factor asociado a las escuelas eficaces, el abordaje del tema desde una perspectiva que permita analizar el concepto del fracaso escolar y la identificación de enfoques con población que presenta necesidades educativas diversas, han producido resultados positivos cuando dicho enfoque educativo tiene inmerso una concepción inclusiva, preventiva, sistémica de proceso, de experimentación y de toma de riesgos en las aulas (Aristimuño, 2014). Analizar el tema de la calidad educativa en clave de políticas educativas conlleva al análisis del apoyo a los docentes y de las condiciones de trabajo de los mismos en aras de favorecer una escuela con educación democrática e inclusiva (Arnaiz, 2012); en este sentido, la misma autora expone la necesidad de desarrollar políticas inclusivas nacionales y sistemas de apoyos locales que promuevan la mejora escolar y el desarrollo de buenas prácticas en una escuela para todos (Arnaiz, 2011).

Otra categoría que toma importancia en la gestión escolar es el tema de la mejora en la escuela. Este movimiento nace aproximadamente en la década de los años 80, con la necesidad de mejorar los resultados en los aprendizajes desde la práctica docente, se piensa en la interrelación y prospectiva conjunta entre los niveles del aula y la escuela (Murillo & Krichesky, 2014).

La esencia de la mejora de la escuela en una propuesta de gestión que se hace efectiva cuando existe colaboración docente, cuando desde este proceso surte una mejora al clima de trabajo y se posibilitan alternativas para abordar conjuntamente estrategias que permitan intervenir las dificultades en la enseñanza (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006; Vescio, Ross, & Adams, 2008).

El trabajo en redes aparece también como factor de mejora relacionado con el trabajo colaborativo, las redes permiten compartir experiencias exitosas o polémicas comunes en el campo pedagógico, potencian el uso de buenas prácticas de aprendizaje y movilizan sinérgicamente la innovación y la transferencia de saberes (Muijs & Rumyantseva, 2014).

La voz del alumnado (VA)¹¹, o participación de los estudiantes en los procesos curriculares y organizativos de la escuela, se constituye como factor asociado a la mejora de la escuela. El modelo VA analiza los diversos niveles de protagonismo de los estudiantes y hace énfasis en la participación democrática Susinos & Ceballos (2012) tiene sus acercamientos en este campo del liderazgo distribuido.

Aquí las iniciativas de participación del alumnado están presentes en todos los ámbitos del currículo y de la gestión del centro porque el centro entiende la presencia participativa de los alumnos y la enseñanza de la deliberación conjunta como un proceso y un compromiso educativo. En definitiva, en este modelo se enseña a participar mediante la práctica de la propia participación en una democracia vivida (p. 30).

Otro Aspecto relacionado con la mejora se dirige al trabajo que se realiza con la comunidad educativa en especial con las familias,

En realidad, la implicación de una escuela en su comunidad amplía los márgenes de la mejora escolar. Más que una estrategia de cambio es una forma diferente de pensar la mejora educativa: es un proceso que se teje en el interior de la escuela pero que dialoga con su contexto más inmediato (Murillo & Krichesky, 2014, p. 82)

¹¹ VA: voz del alumnado.

La eficacia y la mejora como categorías analíticas de la gestión escolar se asocian con factores tales como la evaluación de los estudiantes, el desempeño del docente, el clima escolar, los recursos disponibles, los programas y estrategias de inclusión educativa y los modelos y sistemas de gestión. El análisis de los resultados en cada factor de eficacia conlleva a la búsqueda de estrategias de mejoramiento evidenciados en el liderazgo principalmente del directivo, el trabajo en redes y/o colaborativo de los docentes y las formas de participación de estudiantes.

1.4.2. Segundo Eslabón: El gobierno de las personas

El gobierno de la población surge en el siglo XIX en el escenario del capitalismo moderno con las reflexiones teóricas de Michel Foucault. El autor analiza el plexo de la relaciones que surgen de la vida biológica, esto es desde la relaciones anotomo-políticas del cuerpo humano o también descritas como disciplinarias cuya consideración evoca al cuerpo humano como una máquina, y de las relaciones cuerpo-especie cuyo objeto será el cuerpo viviente soporte de los procesos biológicos (Castro, 2008).

Algunos autores (Castro, 2008; Lazzarato M., 2000; Murillo S., 2008; Oto & Quintana, 2010) se han ocupado de realizar un análisis genealógico de la biopolítica en aras de contextualizar el concepto. El término se ha usado en diversos discursos y contextos para referirse a formas de dominación, sin embargo, es preciso considerar que por la misma genealogía el neologismo incorporado por Michel Foucault ha sufrido grandes transformaciones desde el acontecer histórico de la sociedad occidental modificando el discurso inicial del propio autor.

Es preciso considerar, entonces, que no es lo mismo referirse a biopoder que a biopolítica aunque la relación sinonímica esté dada por relaciones de poder, en este sentido

tanto las tecnologías o dispositivos de poder, como el objeto mismo y las relaciones varían en cada campo interpretativo.

Según Castro (2008) el interés por analizar la evolución de la noción de biopolítica en Michel Foucault ha sido comprender el nexo del término con la cuestión humana. Recurre a las obras de Foucault y parte del concepto de biopoder que surge del derecho antiguo del soberano de dejar morir y hacer vivir, relación que se caracteriza por el privilegio que le da al soberano de apropiarse de la vida, incluso para eliminarla, supone un poder que se ha organizado en torno a la vida biológica cuya intención es disciplinar el cuerpo individual (Castro, 2008); en este sentido hablar de biopoder es hablar de soberanía, de un poder disciplinar; concepto que surge del análisis de Foucault sobre la economía de mercado de la sociedad eurocentrista, el cual se sintoniza con la esfera de la teoría del contrato social planteada por Rousseau que indica entregar su libertad para ser gobernado por el otro (Murillo, 2008). “Ambas esferas no son contradictorias, son complementarias, no como fantasmas espectrales sino al contrario como lugar de construcción de verdades, más aún, el mercado es analizado como el lugar de “veridicción” de las estrategias políticas del gobierno” (Foucault, 2007, p. 43).

El concepto de biopolítica surge por análisis de las prácticas del gobierno, se reconoce como un poder opuesto al ejercicio de la soberanía, es el poder político que tiene por objeto la vida biológica de hombres, se constituye como una biopolítica de la población cuyo objeto es el cuerpo viviente que soporta en los procesos biológicos (Castro, 2008); en términos de Lazzarato (2000) "la biopolítica es entonces la coordinación estratégica de estas relaciones de poder dirigidas a que los seres vivos produzcan más fuerza"(p.85) o, en palabras de Oto & Quintana (2010),

Ya no se trata sólo de perseguir los efectos individualizantes de la anotomopolítica, sino de gobernar a los individuos en tanto entidad biológica. El autor se refiere en este sentido a la biopolítica como fenómeno regulador, como ejercicio positivo sobre la vida, como efecto masificador dado que sus controles recaen sobre los procesos biológicos tales como las natalidades, las defunciones, la longevidad, en el nivel de salud ocupacional reproductiva... (p.53).

Ahora bien, la formación biopolítica aparece fundamentalmente en la gubernamentalidad¹². Castro realiza algunas precisiones críticas frente al hecho de que no existe una sola concepción de biopolítica, ni una teoría general al respecto y por tanto los aportes de Foucault han de ser leídos como la descripción de las formas de ejercicio de poder y no como una tiranía de discursos englobantes (Castro, 2008), en este sentido refiere Murillo (2008) que el discurso mismo de Foucault debe ser visto desde otra óptica, el discurso puede ser un instrumento de opresión o de resistencia, todo depende de la estrategia en la que inscriba (Foucault, 1991, pág. b), así es pues como los textos han servido de justificación para la realización de grandes transformaciones en especial del sistema educativo, pero también han inspirado a movimientos sociales resistentes.

Murillo (2008) reconoce que las obras de Foucault pueden aportar para pensar el conflicto social desde dos sentidos: los cuerpos vivientes de los sujetos y las relaciones de poder que constituyen a esos sujetos; las primeras como cuerpos sometidos, oprimidos pero también resistentes, creativos, potentes y la segunda porque los cuerpos se articulan en resistencias (Murillo S. , 2008). Es aquí donde surge un punto de encuentro y de acercamiento con Lazzarato (2000).

Es en el interior de las relaciones estratégicas y de la voluntad de los sujetos virtualmente libres de dirigir la conducta de los otros, donde se pueden

¹² Conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, los análisis y las reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer el poder sobre la población. La forma general y mayor de esta forma de ejercicio de poder es la economía política y sus instrumentos son los dispositivos de seguridad (Castro, 2008, pág. 190)

encontrar las fuerzas que le resisten y que crean. Lo que les resiste al poder, a la fijación de las relaciones estratégicas en las relaciones de dominación, a la reducción de los espacios de libertad en el deseo de dirigir las conductas de los otros, hay que buscarlo en el interior de esta dinámica estratégica (p.90).

Así las relaciones entre el gobierno y la población deben ser comprendidas desde la base de la acción múltiple y heterogénea de las fuerzas y donde se introduce la libertad como condición de relación. Al respecto de las relaciones estratégicas Foucault introduce el término en tanto que juegos de poder de naturaleza móvil e inestable, modalidad definida como acción sobre la acción, cuya voluntad procede a conducir el comportamiento de los otros. Sin embargo, Lazzarato refiere que en los estados de dominación ésta es una condición limitada y por tanto:

Una relación de poder, por el contrario, se articula sobre dos elementos que le son indispensables para ser precisamente una relación de poder: que el “otro (aquel sobre el que se ejerce la relación) sea reconocido y mantenido hasta al final como sujeto de acción; y que se abre, ante la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles”. En este marco que los sujetos sean libres significa que tienen siempre la posibilidad de cambiar la situación, que esta posibilidad existe siempre (Lazzarato M., 2000, p. 89)

En el campo educativo la gestión surge como un problema de gobierno, es a través de la noción gubernamentalidad que se entiende la organización escolar, una sociedad que dispone de ciertos dispositivos para normalizar las conductas de los sujetos bajo el supuesto de estar en presencia de una organización escolar homogénea (Grinberg M, 2006).

Estas formas de regularización y normalización de las conductas se experimentan a través de los dispositivos¹³ o tecnologías de poder existentes en las instituciones educativas

¹³ [...] un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1991, 128)

producto del binomio saber y poder. El dispositivo de la biopolítica educativa provoca en el alumnado la legitimación de la lógica disciplinaria, la perpetuación de las líneas divisorias (normalidad/anormalidad) y la hegemonía de la estandarización como regularización de los conjuntos poblacionales (Saura & Luengo, 2015). Las mediciones estandarizadas son el instrumento de control de la institución escolar que opera a través de la individualización, que disciplina y normaliza; y de la totalización, como proceso de control dirigido a la población (Veiga-Neto, 2013).

Bárcena, Pagni, & Delloso, (2013) han hecho una comprensión en especial del papel que juega la experiencia en los sujetos de la educación desde una lectura pedagógica de la biopolítica, donde exponen que la lógica pedagógica biopolítica desplaza el aprender, como un momento autónomo focalizado en la experiencia de quien aprende, hacia el momento infantilizado donde se privilegian determinadas técnicas de control, normalización y gobierno de la formación pedagógicamente capturada (Stiegler, 2008) convirtiendo el discurso pedagógico biopolítico a la noción privilegiada de las habilidades y competencias que inhiben la experiencia para configurar una racionalidad instrumental o técnica en la que se apoya la enseñanza:

Su acción no parece ofrecer posibilidades de escape a la racionalidad totalizante que la comprende. Su objetivo es reglamentar las resistencias emergentes en los espacios y tiempos escolares, prescribir normas de conducta y disciplinar los cuerpos de los destinatarios del discurso puesto en circulación, facilitando, de este modo, su incorporación a los modos dominantes de conformación de la praxis educativa. Esto acontece en la medida en que el arte pedagógico formaliza el aprendizaje y limita la enseñanza a una técnica instrumental, elaborándolos teóricamente bajo la óptica de una racionalidad que excluya aquello que proviene de lo sensible, de lo inefable, en fin, de la experiencia y rompiendo los lazos de los saberes y de las prácticas escolares con la vida. (Bárcena, Pagni, & Delloso, 2013, p 8)

Bárcena et al. (2013) proponen abordar el problema de la trasmisión de la enseñanza y la atrofia de la experiencia educativa a partir del pensamiento reflexivo y de la teoría crítica a fin de recuperar la dimensión estética, ética y política de la experiencia.

En este mismo sentido, Luis Felipe Vega (2005) hace una crítica sobre el carácter regulador de la educación producto del poder gubernamental, plantea que éste, es un avanzado dispositivo de poder que “en tiempos de globalización ha desplazado la práctica educativa como experiencia dentro del aula a la instrumentalización de capacidades en procura de garantizar la competitividad” (p. 55) y propone introducir en la práctica educativa ejercicios que desarrollen el pensamiento resistente que promueva a su vez una lucha contra la dominación de las formas de gubernamentalización de la vida.

Vega (2005) presenta las reflexiones sobre gubernamentalidad y biopolítica realizando una transposición de la composición carcelaria ¹⁴ y el esquema educativo. Reconoce el sistema de prisión como una forma represiva o de castigo que tienen la finalidad de re-educar y por lo tanto ésta se transpone a la ineficacia regulativa de la escuela.

La educación es una forma de disciplina, compensación anatómopolítica en la que se inscriben sobre los cuerpos las formas jurídicas o normativas para la instauración de una sociedad “viable”; de suerte que es comprensible por lo dicho anteriormente, que la escuela reproduzca en una esfera micropolítica no sólo la forma represiva y preventiva, sino la forma jurídica, y con ella, las mallas del poder en miras de la sociedad ideal. (Vega, 2005, pág. 45)

La educación para Vega se constituye en una estrategia del gobierno para controlar los cuerpos y disponerlos para los fines estatales. El autor fundamenta sus reflexiones realizando un recorrido por el acontecer histórico de las formas de poder gubernamental y su tránsito por la educación; así la educación es enmarcada dentro de ciertos modelos cuya

¹⁴ Vigilar y Castigar obra de Michael Foucault

característica dominante, son las formas de control. El modelo republicano¹⁵, funcional¹⁶, de producción¹⁷, instrumental¹⁸ y productivo¹⁹ exige cambios en la educación que son dispuestos a través de la normalización y las reglas propias del poder gubernamental.

Se puede rescatar de las anteriores reflexiones que los autores exponen puntos de encuentro frente al carácter de dominación de la biopolítica ejercido por el poder gubernamental a través de la educación y la necesidad de generar transformaciones sociales gracias al pensamiento crítico.

En un análisis un poco más alejado de la evaluación y de la experiencia biopolítica en educación, se introduce el discurso de Silvia Grinberg con una nueva mirada de la biopolítica, es una nueva transformación de los dispositivos de gobierno llamados a hacer parte de las decisiones. La gestión como un nuevo dispositivo que conlleva a diversas formas de dirección de las conductas, así los cambios institucionales ponen en cuestión los principios reguladores de las sociedades de disciplinamiento para darle paso a las sociedades del gerenciamiento. En este sentido, el gerenciamiento surge como una nueva episteme que se involucra en el campo pedagógico Grinberg (2006)

El gerenciamiento aparece como el relato de una sociedad que se pretende flexible, sin relatos totalizadores, abierta al cambio y a la creación permanente. La gestión, se supone, generará las condiciones para que eso

¹⁵ Modelo que parte de la necesidad de emancipación mental por medio de la educación que permite la naciente república (Vega, 2005, pág. 46).

¹⁶ “La regulación educativa es directamente proporcional a la formación de ciudadanos, sino de una fuerza de trabajo lo suficientemente funcional (Vega, 2005, pág. 50)

¹⁷ La educación (...) “centra sus ejes discursos en la moral, como un conjunto de requerimientos para la vida social (formación de hombres de bien) y junto con ello la capacidad de “capital” humano hábil para reproducir procesos maquinalmente” (Vega, 2005, pág. 50).

¹⁸ Emerge sobre las “formas de trabajo y luchas sociales que son aplacadas por la violencia normalizadora, dispositivos de aparato estatal de elite que te tejen la re-orientación de la modernización” (Vega, 2005, pág. 50).

¹⁹ La enseñanza aumenta sus niveles de tecnificación en procura de nuevo concepto. El acto de la enseñanza, el reconocimiento del educador, su remuneración, está cifrado por la correlación mercantil de su fuerza de trabajo en la estructura de la fábrica cognitiva de producción de ciudadanos trabajadores (Vega, 2005, pág. 52)

sucedan: la ampliación de la capacidad de decisión y acción de los individuos. (p. 84)

La idea de crisis configura la racionalidad de la población en tiempos de gerenciamiento y por tanto emerge la configuración de un nuevo diagrama de gobierno de la población. La revisión de algunas formas discursivas o textos literarios de autoayuda que incitan a los sujetos a reinventarse, crearse y revisarse suponen una forma de gerenciamiento desde la configuración del lenguaje (Grinberg, 2009).

En este sentido pensar la organización como un constructo dinámico, cambiante, donde emergen formas diversas de conducir la población a un entre sí, depara también nuevas prácticas de gerenciamiento que se centran en la gestión de sí. Dicha gestión requiere de la comprensión de dos nociones: educabilidad²⁰ y resiliencia²¹.

La idea de pensar las Nuevas formas de gobierno de la población consolida la propuesta de Grinberg en la última década. El gerenciamiento (Grinberg, 2011, 2006), las tecnologías de gobierno de sí (Grinberg, 2009) y las políticas vitales (Grinberg, 2013) son propuestas que anidan la posibilidad de pensar la gestión de manera distinta, pensar la gestión desde y para los miembros de la organización escolar.

²⁰ “el concepto moderno de educabilidad alude al grado o nivel de desarrollo en cada individuo de características biológicas y personales que afectan su capacidad para beneficiarse en mayor o menor medida de las oportunidades de aprendizaje que le brinda la escuela. Se trata de factores modificables en la población a través de políticas sociales y superables en cada persona a través de estrategias compensatorias y de rehabilitación”

²¹ El primer paso es operar en relación con la construcción de la resiliencia, uno de cuyos aspectos fundamentales es la capacidad de generar proyecto, relato y confianza frente a situaciones adversas pero que no puede realizarse sin un proceso simultáneo de construcción de subjetividad. Hay una demanda implícita y explícita de políticas de subjetividad que deben acelerarse para la construcción de una cosmovisión compartida a partir de las capacidades que cada actor detenta y puede aportar a una construcción colectiva” (Feijoo, y Corbetta, 2004: 381).

1.4.3. Tercer eslabón: La gestión como práctica humana

La concepción de gestión humana nace en un ambiente de la racionalidad científica que involucra al sujeto como fuerza de trabajo para organizar las tareas de la organización. La productividad de la empresa empieza a ser entendida no sólo desde la acumulación, disponibilidad, explotación de los recursos físicos sino también de las condiciones de los sujetos que trabajan en la organización. Este tipo de gestión surge para resolver las inequidades del modelo económico y por lo tanto, esta escuela de pensamiento humanista soporta sus cimientos teóricos en la idea del bienestar del ser humano a fin de lograr toda actividad material, social y/o cultural.

Las condiciones sociales del trabajador toman mayor importancia en el momento de analizar la productividad, se concluye que el aumento de la producción no es el resultado de las condiciones físicas del oficio sino más bien del cambio en las situaciones del trabajador como la satisfacción y la motivación (Arandia & Portales, 2015; Calderón, 2004; Calderón, Álvarez, & Valencia, 2006; González, 2007; Marín, 2006; Saldarriaga, 2008). En este sentido una organización que posiciona al ser humano en el centro de la gestión promueve el bienestar y la dignidad de sus colaboradores generando mejores condiciones de vida (Aktouf & Holford, 2008; González, 2007).

A finales del siglo XX se introduce el humanismo en los discursos de las teorías administrativas y se muestra una acentuada preocupación por el respeto de la dignidad humana y el bienestar, no obstante el concepto de producción no muestra ruptura alguna con el humanismo, éste por el contrario es entendido como un medio para obtener bienestar individual y colectivo (Aktouf & Holford, 2008; Arandia & Portales, 2015).

Los elementos que constituyen al ser humano como tal, el sentido continuo de autoconciencia y la capacidad de generar complejas auto-representaciones o representaciones

mentales de la propia identidad, son procesos de autoevaluación y autocrítica que permiten al ser humano reflexionar acerca de su naturaleza y su sentido de trascendencia (Baumeister & Bargh, 2014; Tracy & Robins, 2004).

Algunos estudios sobre gestión humana han indagado en el campo de lo conceptual, la evolución, las tendencias, las perspectivas, (Aktouf & Holford, 2008; Calderón, Álvarez, & Valencia, 2006; Saldarriaga, 2008;) otros como (Arandia & Portales, 2015; Bedard, 2003; Bedard, 2004) han planteado un modelo filosófico cuyas dimensiones de análisis se fundamentan en un enfoque humanista de la actividad administrativa que no sólo se ocupe del ser humano en general sino también de sus individualidades, de sus especificidades.

A pesar de que la escuela humanista de la administración ha iniciado una pretendida postura crítica en la producción de conocimiento la mayoría de los estudios que se encuentran al respecto se limitan a reflexiones teóricas que dan cuenta de las prácticas instrumentales (selección, ingreso, capacitación, remuneración, evaluación etc.) de gestión humana en las organizaciones (Arandia & Portales, 2015; Aktouf & Holford, 2008; Calderón, 2004; Calderon, Álvarez, & Valencia, 2006;) y pocos de ellos producen conocimiento práctico y socialmente válido para sus participantes.

1.5. Uniones y complementos

Sin pretender establecer una mirada única de los problemas que surgen en la gestión en el escenario educativo, planteo aquí a manera de síntesis las principales uniones y complementos que durante el proceso de análisis documental fueron tomando mayor significado interpretativo.

Uniones:

Las primeras reflexiones han sido el producto del surgimiento de la gestión como episteme y como práctica humana sujeta a la productividad y a la calidad en todos los escenarios organizacionales incluso en el educativo. La gestión surge como una nueva episteme de corriente humanista, se acomoda en la organización escolar y aunque genera cambios sustanciales en la forma de concebir la escuela, no olvida el carácter instrumental de sus orígenes.

La concepción de la gestión humana en el presente histórico no se desliga de la racionalidad científica de la productividad, el concepto en sí mismo reviste ciertos estados de denominación que emerge de la experiencia del trabajo y del colonialismo con las necesidades de sistema económico.

El discurso de la calidad educativa entendido como un proceso que conlleva a la eficiencia y a la mejora en la educación, se instala en diversas prácticas de gestión escolar producto de la fuerte influencia política y económica de los sistemas de gobierno, los cuales se reproducen en la sociedad a través de las instituciones o a través de planes, programas, políticas, normas o directrices gubernamentales colonizando la esencia de las formas de ser, saber y de hacer en la escuela de hoy.

Los factores asociados a los modelos de gestión para la eficacia, la mejora y la integración escolar se conciben en el seno de los resultados de la evaluación de los estudiantes, el trabajo en el aula, el liderazgo del directivo, el trabajo colaborativo entre docentes, la comunicación en redes, los modelos de inclusión educativa y los modelos de gestión para la calidad. Estos modelos se producen bajo la lógica objetivista de causa, efecto o combinación de factores limitando así el campo de la experiencia subjetiva e intersubjetiva del y los sujetos en el escenario educativo.

La preocupación de los gobiernos se ha reducido al campo de la medición y la estandarización, dejando por fuera una amplia gama de posibilidades contribuyentes a las nuevas o diversas formas de concebir la gestión en la organización escolar y en la que las dinámicas de las fuerzas sociales juegan un papel trascendental.

Complementos

Una gestión que se fundamente en vertiente humanista tiene como finalidad indagar sobre las formas de subjetivación y de resistencia que surgen al interior de la organización y se preocupa por los discursos que ostentan los sujetos humanos con respecto a las tensiones, hábitos, costumbres y tradiciones en los espacios sociales escolarizados.

La gestión como práctica humana tiene la finalidad de conducir a los sujetos al logro de los intereses colectivos de sus miembros. Las diferentes resistencias y luchas contra la dominación han traído consigo nuevas formas de conducción de la escuela, se ha dejado de pensar como una totalidad y dista de ser una sociedad de disciplinamiento en todas sus formas.

Lo humano ha tomado una significativa injerencia en los modos de gestión que sobrepasa la importancia de los recursos físicos y disponibles de las organizaciones, lo humano moviliza lo material pero también moviliza las voluntades, las intenciones, los intereses de los sujetos.

Las políticas de estandarización en el sector educativo incrementan la brecha de las injusticias y las desigualdades sociales, lo que hace visible la necesidad de cuestionar los modos y formas de gestión de la escuela, de re-conocer sujetos capaces de producir

conocimiento socialmente válido en un lugar concreto, con actores determinados y con problemas e intereses específicos propios de la heterogeneidad antropológica de la escuela.

CAPITULO II

Política de la localización

En todo trabajo de investigación, como proceso de producción de conocimiento, hay un sujeto situado- reflexivo y un problema concreto. En este capítulo, no sólo narro mis preocupaciones e intereses como sujeto y como científica social, sino que también describo algunas características sociales que se tejen en el espacio físico de la I.E. .

2.1. ¿Quiénes hablan²²?

Al iniciar esta reflexión me estuve preguntando cual sería la mejor forma de compartir con cada lector las preocupaciones, incomodidades e intereses que surgieron en mí en el momento de abordar la gestión humana como entidad problemática de conocimiento. En esta hermosa cita de Freire (1999) creo encontrar la mejor manera para describir mi lugar, en algo que es más que una tarea investigativa.

El mundo no es. El mundo está siendo. Como subjetividad curiosa, inteligente, interviniente en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es sólo de quien constata lo que ocurre, sino también de quien interviene como sujeto de lo que va a ocurrir. No soy un mero objeto de la historia sino, igualmente, su sujeto. (Freire, 1999)

Esta cita más que ser una frase motivadora, es una propuesta política que nos invita a ser parte de la historia misma en la medida en que la vivimos encarnadamente, la transformamos y la volvemos nuestra, no como sujetos sometidos y resignados a ella, sino como sujetos comprometidos con las condiciones sociales educativas reales.

²² En este acápite recorro a la narración en primera persona del singular con el fin de compartir mi lugar de enunciación en la investigación, no obstante podrán encontrar narraciones en tercera persona del plural producto del trabajo de co-teorización realizado con los colaboradores.

De este modo quien habla en esta investigación no es un sujeto externo con intenciones meramente académicas, quien habla aquí, es una mujer que dedica la mayor parte del tiempo diario a resolver los conflictos educativos de los que hace parte como sujeto.

Me encuentro en un lugar complejo pero privilegiado, la tarea de dirigir los procesos educativos como directivo docente no es fácil, en nuestras manos está la implementación de las diferentes prácticas de gestión cuyo carácter normalizador pretendido por el estado, se instala en la vida diaria de estudiantes y docentes. Pareciera ser que todo está pensado y diseñado meticulosamente para que unos estándares básicos de competencia o unos derechos básicos de aprendizaje se gestionen a través de un modelo basado en evidencias (propuesto por el Icfes y el Ministerio de Educación Nacional) como si estuviésemos programando máquinas en vez de seres humanos y el resultado del proceso fuese aquel producto homogéneo con estándares de calidad al cual se le pueden corregir las imperfecciones en el proceso de fabricación desde el momento mismo en que es sometido a una evaluación externa.

Cuando sientes que has dado todo, que has movilizadado a los docentes, a los estudiantes y a los padres de familia y que sin embargo tu mínimo de mejoramiento anual (MMA) o el índice sintético de calidad educativa (ISCE) no da cuenta de los esfuerzos de la colectividad social, definitivamente te cuestionas y te das cuenta que algo no está bien.

Cada paso recorrido durante 10 años como directivo en la I.E San Francisco de Paula los he dedicado a buscar formas diversas de gestión escolar siempre bajo el supuesto de la mejora, el bienestar y el progreso, en una lógica que sólo podía entenderse desde la racionalidad instrumental de la calidad educativa. Llegué a pensar que si teníamos un sistema de Gestión orientado a la calidad mejoraríamos no sólo los rendimientos en pruebas externas,

sino que también contribuiríamos al mejoramiento de las problemáticas que hacían parte de nuestra vida diaria.

Durante 4 años me obstiné, me apasioné y me esforcé con un proyecto (certificación ISO.9001) que, aunque organizó las tareas administrativas internas, no fue consecuente con los resultados que esperábamos. Insistimos en pensar que no hubo mejora, ni progreso, ni mucho menos bienestar. Los conflictos sociales cada vez se hicieron más fuertes, los resultados en pruebas externas no obtuvieron mejorías relevantes y la percepción de los sujetos frente al bienestar fue ante todo una fantasía.

Cuando me refiero a un lugar complejo es porque te das cuenta que tu papel en la vida diaria en los espacios escolarizados de la I.E, no es cualquier papel. En tus manos está la posibilidad de orientar los destinos educativos, de concebir las prácticas gestión de acuerdo a la realidad social, a la heterogeneidad antropológica de los sujetos y al posicionamiento político que te vincula.

No pasaron muchos años cuando comprendimos que el sistema de gestión de la calidad había sido un fracaso, que lo único que incrementábamos eran las profundas desigualdades sociales por los factores contextuales del territorio y las presiones emocionales que se generaban producto del sometimiento del sistema mismo. Así que tomamos la decisión, desmontamos el proceso y empezamos de nuevo.

En esta nueva propuesta vinculamos a todos y cada uno de los actores sociales, analizamos las problemáticas locales y orientamos nuestras prácticas bajo la premisa del emprendimiento social, cuya finalidad propendía por el agenciamiento de los sujetos frente al conflicto social.

Cuando hablo de un lugar privilegiado no es una cuestión de clasificación social por el hecho de desempeñar funciones directivas como docente, sino también, porque hago parte

de la colectividad social, de la historia diaria, de las experiencias mismas, las rutinas, las costumbres y los sentires. Un lugar, al que ahora le aporporto como científica social que privilegia formas otras de gestión y donde lo humano centra la atención del interés general como forma de contribuir a una sociedad más justa.

Desde este lugar de enunciación como directivo docente y como científica social he tratado de desprenderme de mis propias interpretaciones subjetivistas en aras de comprender la complejidad de la realidad escolar a través de las relaciones intersubjetivas que se construyen desde el diálogo de saberes y la colaboración de los representantes de los grupos sociales.

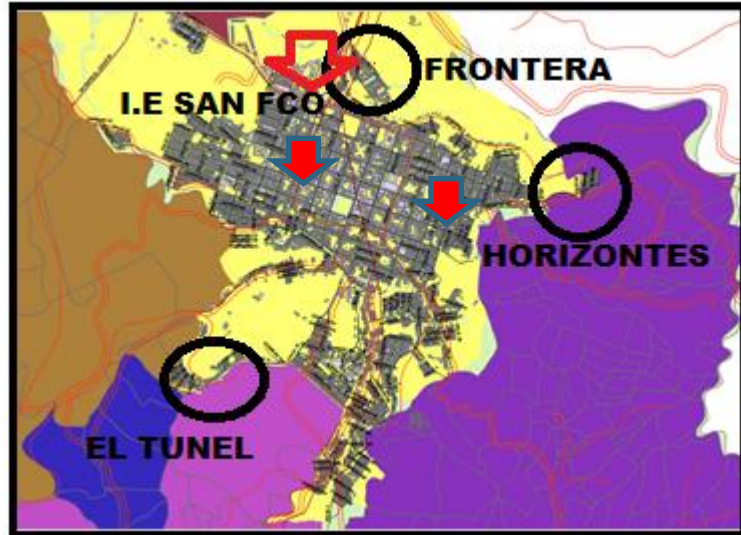
Sin embargo, aunque tuve como punto de partida mis preocupaciones, lo dicho y construido aquí emerge de un diálogo, donde hablan quienes representan los grupos sociales. Quienes hablan en esta investigación son principalmente agentes facultados para traducir los saberes y las practicas del grupo social que representan. “por ello el trabajo de la traducción se realiza siempre entre representantes de tales grupos sociales. El trabajo de la traducción como trabajo argumentativo, exige capacidad intelectual”. (Santos, 2006, p. 102). Son agentes, a la vez colaboradores, así pues el presidente del consejo de padres, el personero, el contralor, el presidente del consejo estudiantil y los representantes de los docentes ante el consejo directivo tienen en sí la tarea de encarnar críticamente las prácticas y los saberes que representan.

2.2. Del Territorio a la crisis social. ¿Desde dónde se habla?

La Institución Educativa San Francisco de Paula como espacio social y material se encuentra ubicada al norte del municipio de Chinchiná en una esfera de clasificación social

de estrato 5 que opta por vecinos con mejores garantías sociales y económicas respecto a la distribución geopolítica del municipio.

Figura 1. Distribución territorial de la población escolar de la I.E San Francisco de Paula del Municipio de Chinchiná.



Fuente: Oficina asesora de planeación e infraestructura.

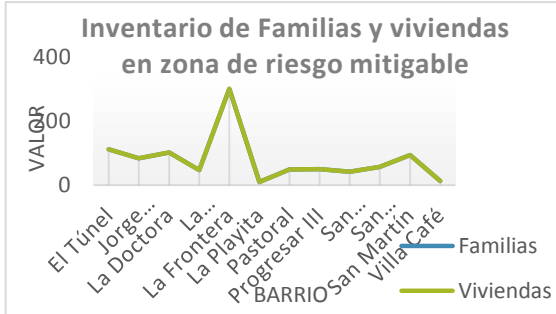
La población estudiantil proviene principalmente de los barrios la Isla, la Frontera, Horizontes, el Túnel y Jorge Eliecer Gaitán correspondientes al estrato socioeconómico 1 en su gran mayoría y 2 para el caso de algunos estudiantes provenientes del barrio Juan XXIII.

Al relacionar el área de influencia de la I. E San Francisco de Paula con un estudio realizado en el año 2005 por la fundación PANGEA, la gobernación de Caldas y la Corporación Autónoma Regional de Caldas sobre las áreas de amenaza, vulnerabilidad y riesgo del municipio de Chinchiná, se puede identificar que la Institución tiene fuerte influencia educativa en las poblaciones cuyas características comunes se encuentran reconocidas en riesgo por deslizamiento, remoción en masa e inundación.

Las gráficas 2 y 3 representan una tendencia de distribución de nuestra población de acuerdo con inventario de familias y viviendas en zona de riesgos mitigables y no mitigables. Esta información nos permite identificar en ambos riesgos las poblaciones pertenecientes a

los barrios del Túnel, la Frontera, Isla y Jorge Eliécer Gaitán, correspondientes a su vez a la procedencia de la población estudiantil de la Institución Educativa San Francisco de Paula.

Gráfico No. 1. Inventario de familias y viviendas ubicadas en zonas riesgo mitigable



Fuente: Estudio PANGEA: Diseño de un instrumento indicativo en áreas de amenaza, vulnerabilidad y riesgo de los municipios de Villamaría, Manzanares y Chinchiná

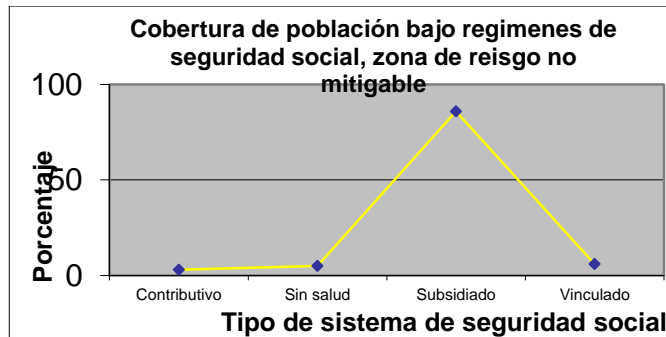
Gráfico No. 2. Inventario de familias y viviendas ubicadas en zonas riesgo no mitigable



Fuente: Estudio PANGEA: Diseño de un instrumento indicativo en áreas de amenaza, vulnerabilidad y riesgo de los municipios de Villamaría, Manzanares y Chinchiná

Un aspecto socioeconómico relevante dentro del estudio de PANGEA es el alto porcentaje de habitantes favorecidos con el Régimen Subsidiado en Salud, beneficio que se logra producto de la caracterización de población vulnerable en el sistema de selección para beneficiarios de programas sociales (SISBEN). Este sistema favorece a las personas más pobres del municipio y cubre al 90% de la población que se encuentra en zonas de riesgo no mitigable.

Gráfico No. 3. Cobertura en sistemas de Seguridad Social de la población asentada en zona de riesgo no mitigable.



Fuente: Estudio PANGEA: Diseño de un instrumento indicativo en áreas de amenaza, vulnerabilidad y riesgo de los municipios de Villamaría, Manzanares y Chinchiná

El total de la población escolarizada matriculada al año 2019 es de aproximadamente 1708 estudiantes. La institución cuenta con 2 sedes de preescolar y básica primaria en donde albergan aproximadamente 699 estudiantes, una de ellas ubicada en el barrio Juan XXIII la cual ha sido demolida para ser reconstruida durante el año 2018 y 2019 y la otra sede ubicada en la zona céntrica del municipio con una buena infraestructura física y con excelente reconocimiento al buen nombre. La sede central se encuentra ubicada en el barrio del Edén, actualmente tiene dos jornadas escolares (diurna y nocturna) cuenta con una población aproximada 873 estudiantes distribuidos entre la básica secundaria, la media académica y media técnica articulada con el SENA. El servicio educativo que se oferta en el programa nocturno se orienta en la modalidad de educación para adultos. Las niñas, los niños, los y las jóvenes privados de la libertad por protección de derechos o por implementación de medidas judiciales se benefician del programa de aceleración del aprendizaje o CLEI específicamente en los sitios de internamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o en su defecto en las organizaciones sociales que realizan procesos de seguimiento a menores con problemas de comportamiento para un total de 61 estudiantes en internado.

La planta de personal está conformada por 59 docentes, 5 directivos docentes y 6 administrativos, de los cuales el 52,5 % se encuentra bajo el régimen de contratación del decreto 2277 de 1979 y el 47,5 % restante bajo el régimen del decreto ley 1278 de 2002. Para la prestación del servicio educativo en los programas especiales los docentes vinculados como catedráticos pueden pertenecer o no a la I.E San Francisco de Paula o en su defecto deben pertenecer a la planta de personal definitiva de otra institución educativa de municipio

o municipios cercanos siempre y cuando se demuestre vínculo con el sistema de carrera docente.

Gran parte de la población estudiantil se encuentra inmersa en una profunda crisis social, no sólo por los problemas económicos sino también por los altos niveles de callejización y de mal uso del tiempo libre que los lleva a vivir en una comunidad que se ha caracterizado por un sin número de familias disfuncionales con patrones inadecuados de crianza y donde la violencia juega un papel protagónico.

Los conflictos que se tejen en el barrio no son ajenos a nuestra realidad, los tentáculos de la guerra por el poder del territorio, el tráfico, el consumo de drogas, el hurto y la prostitución entre otros ha cobrado muchas víctimas escolares, generando así una grave limitación frente a los proyectos de vida y los sueños de los niños y jóvenes Franciscanos.

La Institución educativa se convierte en el escenario de reproducción social de los niños, niñas y jóvenes, en este espacio se construyen identidades, se configuran sentidos y se instalan ciertas formas de actuar entre pares y con profesores.

Describir ciertas características del territorio que habita la población escolar de la I. E. tiene la finalidad de poner en evidencia las condiciones de vulnerabilidad que ostenta la población en aras de comprender la experiencia de los sujetos en las zonas de contacto escolar y las formas de gestión del estado.

Las condiciones de pobreza no solamente están asociadas a las formas de exclusión social del territorio por encontrarse en los límites o periferia del municipio de Chinchiná, sino también a las otras formas exclusión social que invitan a tomar parte de los problemas individuales y/o colectivos en el escenario educativo.

Saraví (2006) analiza el tema de la exclusión social desde varias dimensiones asociadas a la pobreza, la primera denominada pobreza distribucional asociada a la provisión

de las necesidades básicas o como un problema simplemente de recursos y la segunda dimensión le atribuye a la pobreza un sentido relacional que lo asocia directamente con problemas de participación, derechos sociales y hasta de capacidades en términos de Sen (2000) (Saraví, 2006).

Los problemas que a diario se suscitan en la escuela parecen no ser tan importantes para los entes gubernamentales como aquellos que están relacionados principalmente con el bajo rendimiento de los estudiantes, mientras las políticas gubernamentales se esmeran en estandarizar y homogenizar las instituciones educativas, los sujetos sobreviven a las drásticas y marginales formas de exclusión de la escuela, así lo describe Falabella (2015) en un estudio de casos en distintos contextos escolares en Chile que pretende analizar el impacto de las políticas educativas de calidad. El estudio demuestra que las políticas educativas estandarizadas tienen un efecto negativo en instituciones con bajo desempeño y que se encuentran ubicadas en contextos de marginalidad urbana. Las políticas educativas movilizan las acciones de los sujetos con las exigencias de la evaluación, éstas incrementan la brecha de exclusión social en las instituciones educativas con menores condiciones sociales (Casasus, 2007; Falabella, 2015). Al respecto, Falabella (2015) refiere que estas:

Son escuelas que se articulan en torno al logro de metas externas y la vida escolar se ve absorbida con responderles a “otros”. Los procesos de gestión en estos casos se exteriorizan, prima el “locus externo”. Las estrategias implementadas apuntan principalmente a metas de corto plazo, con el fin de responder a las metas preestablecidas. Hay un temor constante por alguna sanción o incluso el cierre de la escuela, sumado a un fuerte deseo de que sea reconocida y valorada como una “buena escuela”. Los resultados en pruebas estandarizadas no solamente tienen consecuencias concretas desde la política, sino que sobretodo está implicado en las subjetividades de los actores, su identidad y autoestima profesional (...) Estos establecimientos están usualmente sobre intervenidos por distintos entes externos, incluyendo el sostenedor, Ministerio Provincial, ATEs y otras instituciones de corte filantrópica. Cada uno de éstos realiza exigencias, da indicaciones y consejos, entrega programas a implementar,

y controla el cumplimiento de metas y procedimientos formales. De este modo, el apoyo, más bien, se reduce y se pone al servicio de responder a la presión por resultados, en vez de generar espacios de reflexión pedagógica y de desarrollo profesional. (p. 16)

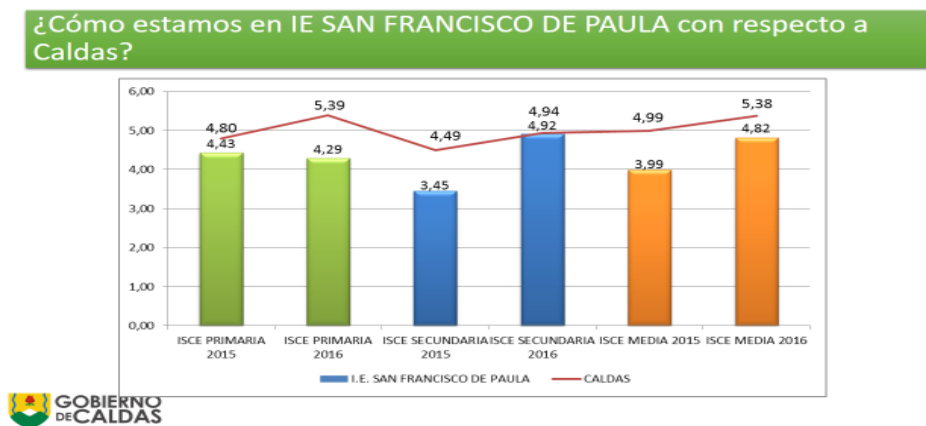
Parto de la descripción de las instituciones tipo cuatro y ubico producto de la evidencia empírica de la experiencia y de los resultados de indicadores de calidad la Institución Educativa San Francisco de Paula del municipio de Chinchiná Caldas para describir el problema.

Para el año 2016 como aparece en los gráficos 5 y 6 el Índice sintético de calidad²³ educativa tanto de primaria como de secundaria se encuentra por debajo de la media departamental y nacional pese a haber superado el mínimo de mejoramiento anual²⁴. El Índice en primaria tiene un leve decremento al bajar de 4,43 a 4,29 mientras que el desempeño de la básica secundaria y media demuestran un mejor comportamiento de 3,45 a 4,92 y 3,99 a 4,88 respectivamente.

²³ Es una herramienta que permite medir en una escala de 1 a 10 los aspectos importantes que debe saber una comunidad con relación a la educación de sus niños. El ISCE está compuesto por 4 factores que son: el Progreso, el cual mide la mejoría del colegio en relación con el año inmediatamente anterior. La Eficiencia que busca balancear el puntaje obtenido en desempeño, mide que todos los estudiantes alcancen los logros propuestos en el grado escolar. La calificación será según el número de estudiantes que son aptos para aprobar los grados del ciclo evaluado. El Desempeño incentiva a aquellos con los mejores resultados en las pruebas Saber y el Ambiente escolar revisa en qué contexto se están desarrollando las clases que están recibiendo todos los estudiantes. (Gobernación de Caldas, 2015)

²⁴ Es la calificación que se espera obtener el próximo año, lo que nos mostrará hacia dónde va cada institución educativa.

Grafico 4: Índice sintético de la calidad Educativa I.E San Francisco de Paula- Chinchiná año 2016.



Fuente: Secretaria de Educación Gobernación de Caldas.

Según el informe final de matrícula para el año 2017 los indicadores de eficiencia administrativa no son muy alentadores, dado que a mayor grado de deserción menor es el número de estudiantes que terminan el año. Por lo tanto, este indicador ha llegado a niveles hasta del 21% mientras que la repitencia también hace su parte, el fracaso escolar se estima aproximadamente en un 18%.

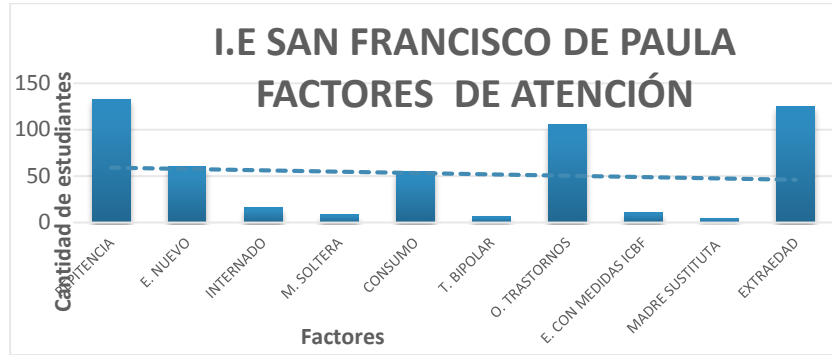
Algunos de los estudiantes con dificultades de aprendizaje se encuentran debidamente diagnosticados y registrados en la base de datos del programa de inclusión educativa. Las cifras en primaria nos muestran que el 14% de los niños tienen trastornos asociados con el neuro-desarrollo y el aprendizaje seguido de la básica secundaria y media con una tasa del 16%. En este sentido más del 30% de la población escolar tiene dificultades relacionadas con trastornos afectivos y de la conducta, desarrollo de habilidades escolares, discapacidad cognitiva, depresión, ansiedad e intento de suicidio entre otras, las cuales deben ser atendidas en el aula, aunque la institución no se encuentre preparada para ello.

El comité de convivencia de la sede central presenta un alto índice de reportes por procesos que atentan contra los ambientes armónicos, estos están asociados generalmente

con agresiones físicas y verbales, matoneo escolar, consumo de sustancia psicoactivas entre otras. Esta cifra representa el 28 % de la población escolar respecto a la matrícula de la básica secundaria y media del programa diurno en el año 2016.

Los problemas de comportamiento de los estudiantes han marcado también un fuerte desgaste de la estructura administrativa institucional, del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y de la policía de infancia y adolescencia. Muchos de estos estudiantes presentan patrones inadecuados de crianza porque generalmente se encuentran bajo la responsabilidad de un tercero que no posee la misma autoridad. La mayoría de los padres de familia se encuentran trabajando y algunos de ellos presentan privación de la libertad por situaciones delictivas. Estas situaciones sumadas a los problemas de salud mental y de neurodesarrollo han influenciado negativamente el desempeño de los jóvenes en su dimensión académica y de convivencia. Las cifras en la sede central, jornada de la mañana nos muestran que la extra-edad oscila entre el 19 y el 21 % de la población escolar, la repitencia total es del 32,6 % de los estudiantes la cual representa más de un cuarto de la población situación que merece atención especial dado que el 9,2 % de estos, son estudiantes nuevos que provienen de otras instituciones del municipio generalmente con problemas psicológicos y/o de aprendizaje no diagnosticados o que han desertado del sistema educativo. Los adolescentes que han tenido medida de internamiento por trastornos de conducta y de consumo de SPA representa el 2.6% y 9 % respectivamente generalmente han sido atendidos por ICBF para dar garantía al derecho fundamental de la educación del menor. El 1,4 % de las mujeres son madres solteras y generalmente muestran un alto porcentaje de inasistencia escolar.

Grafico 5: Factores de Vulnerabilidad social I.E San Francisco de Paula.



Fuente: Análisis de factores de vulnerabilidad Comisiones de evaluación y promoción Periodo 1- 2017

Las políticas educativas, los planes de mejoramiento interno y externos (MMA), los programas gubernamentales (Todos aprender) para responder a las exigencias de la evaluación estandarizada no dan cuenta de la realidad del espacio social escolarizado, de lo que los atraviesa como sujetos, de los intereses, de las necesidades.

Las políticas de gestión de la calidad educativa del Estado en Colombia se centra en el análisis que permite medir los resultados propios de la evaluación y su correspondiente trazabilidad con los estándares, políticas de organización, planificación del diseño curricular²⁵ y más propiamente con la evidencia del plan de estudios²⁶. Estas dos grandes tecnologías del biopoder²⁷ con las que el Estado pretende controlar el régimen de verdad sobre la calidad educativa se han apoyado fuertemente en otras que tienen su incidencia en

²⁵ el conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 17).

²⁶ “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Congreso de la República de Colombia, 1994, pág. 17)

²⁷ Las tecnologías gubernamentales juegan un papel central en las relaciones de poder, porque es a través de ellas que los juegos estratégicos pueden estar cerrados o abiertos; es por su ejercicio que se cristalizan y se fijan en relaciones asimétricas institucionalizadas (estados de dominación) o en relaciones fluidas y reversibles, abiertas a la creación de las subjetivaciones que escapan al poder biopolítico (Lazzarato M. , 2000)

los procesos de evaluación y han sido denominadas por el Ministerio de Educación Nacional, por una lado como estándares básicos de competencias y por otro, una de las más modernas de sus tecnologías, que apenas logra conocerse en el ámbito educativo con nombre de índice sintético de la calidad educativa.

La primera establece los criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Son guía referencial para que todas las instituciones escolares, urbanas o rurales, privadas o públicas de todo el país, ofrezcan la misma calidad de educación a los estudiantes de Colombia (MEN, 2006, pág. 1); y la segunda hace referencia a la sumatoria de indicadores definidos como progreso, eficiencia, desempeño y ambiente escolar en una escala de 1 a 10, a través de la cual, los miembros de la comunidad educativa tendrán una manera objetiva de identificar cómo están y qué rutas deben emprender para convertir a Colombia en el país más educado de Latinoamérica en el 2025 según lo planifica el Ministerio de Educación Nacional.

La calidad educativa se entiende, entonces, en este contexto estatal como un proceso de medición de los resultados que se esperan de los estudiantes frente a la planificación de los currículos educativos, en este orden de ideas, los estándares básicos de competencias:

Constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares” (MEN, 2006, pág. 12).

El sistema educativo desde esta lógica está diseñado para que la evaluación interna en los procesos de formación de la Educación básica y la media técnica y/o académica apliquen las pruebas en grados quinto, noveno y once.

Las pruebas Saber en Colombia se basan en el enfoque de la calidad en los resultados, la cual es medible a través de la observación del grado de desarrollo de algunas competencias en los estudiantes, dicha responsabilidad fue entregada al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). “Su prototipo es el de las llamadas pruebas objetivas, las cuales establecen diferencias en los individuos a partir de un patrón único considerado válido para toda la población, la cual se supone homogénea desde el punto de vista de la capacidad que se pretende medir” (Piñeros & Rodríguez , 1998, pág. 10).

En este mismo sentido, al analizar la calidad educativa hay que considerar la existencia de un sistema de evaluación que brinde información sobre los aprendizajes, el qué se aprende y en qué condiciones, y no únicamente sobre la proporción de asistencia a clase, determinando niveles aceptables de adquisición de conocimientos. Este tipo de calidad educativa es observable y cuantificable evaluando los resultados efectivos del aprendizaje frente a valores de referencia o normativos que se consideran válidos y significativos (Toranzos, 1996).

Ahora bien, ha de incluirse en el listado de las tecnologías de biopoder a los sistemas de gestión de la calidad²⁸, que más que resignificar el discurso mismo, acentúan la perspectiva de la evaluación y del control, ampliando su radio de acción a las diversas áreas

²⁸ “Un sistema de gestión de la calidad (SGC) es un conjunto de elementos mutuamente relacionados o que interactúan entre sí, para dirigir y controlar la calidad de una organización. Estos elementos comprenden actividades como: 1- la planificación de calidad, 2- El control de la calidad, 3- el aseguramiento de la calidad, 4- El mejoramiento de la calidad enfocado a aumentar la capacidad de cumplir con los requisitos de ella. Los SGC son aplicables a cualquier organización que requiera evaluar su capacidad para proporcionar productos o servicios que cumplan los requisitos de sus clientes y los reglamentarios que le sean de su aplicación, siempre que su objetivo sea la satisfacción de aquellos (Atehortúa, 2005,p.8)

de gestión²⁹ de la organización escolar y no únicamente a lo correspondiente a gestión académica.

Pese a la presencia de un sin número de normas, orientaciones, controles, procesos, procedimientos, organizaciones entre otros, las tecnologías con las que el Estado se ha visualizado para controlar el comportamiento de los sujetos en el sistema educativo, parecieran perder su eficacia, así lo demuestran diversos informes que conciben la calidad educativa desde la perspectiva de evaluación y de los resultados, descritos en informes tales como Colombia en Pisa 2012³⁰ o bien en los resultados del examen de Estado de la educación media³¹ ejemplos concretos y cuyos niveles frente a esta concepción son relativamente bajos

Esta descripción del espacio físico y social pone en evidencia la crisis que enfrentan los sujetos en la cotidianidad escolar, nos obliga a re-pensar las prácticas de gestión centrando el verdadero interés en lo humano, en los sujetos, los conflictos y las necesidades sociales. Prácticas de gestión humana donde el sujeto re-construye la dimensión praxeológica de la cultura escolar y comprende a partir de ella la ontología política que nos vincula y los sentimientos de pertenencia que nos movilizan.

2.3. Supuesto teórico

La gestión como práctica humana tiene la finalidad de conducir a los sujetos al logro de objetivos de organización bajo la premisa del bienestar. Este supuesto surge en el seno de la gestión humanista cuya idea conduce al logro de toda actividad material, social y cultural (Arandia & Portales , 2015). Retomo el concepto básico de gestión humana y me distancio

²⁹ La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

³⁰ Informe nacional de resultados, Resumen ejecutivo. Icfes, 2013.

³¹ Resultados 2005-2010. Icfes, 2011.

de él, en lo que respecto al logro de toda actividad material. Considero que con ello niego cualquier lógica productivista asociada con la educación y puedo describir desde allí el supuesto teórico con el que he emprendido mis reflexiones académicas. En este sentido *“Una gestión humana renovada hace uso de las políticas del lenguaje para expresar prácticas revolucionarias de liberación y busca en la especificidad del conflicto (social y/o cultural) los intereses que definen a la colectividad social”*.

En ocasiones sentí que la complejidad de la realidad social me llevaba por un rumbo equivocado e incomprensible; sin embargo, el soporte para re-encontrarme con las viejas y nuevas inquietudes, con la formulación y reformulación de las mismas, se hizo evidente en el momento mismo en el que asumí el supuesto teórico para plantearme dichos cuestionamientos y obviamente para acotar en términos prácticos mis pretensiones investigativas. Desde esta perspectiva formulé 3 preguntas cuyas aportaciones finales soportaron la comprensión de la gestión humana como entidad de conocimiento en el escenario educativo. *¿Cuáles son los marcos de la actuación política de los sujetos? ¿Es posible re-conocer principios ontológicos del ser, por fuera de las determinaciones culturales? ¿Cuáles son las prácticas situadas que definen el nuevo interés de la gestión humana?*

2.4. Propósitos.

2.4.1. Objetivo General

Comprender los saberes que construyen los sujetos respecto a las prácticas de gestión humana en las zonas de contacto escolar.

2.4.2. Objetivos Específicos.

- Revelar los marcos de actuación política de los sujetos en la construcción de saberes respecto a la gestión humana.
- Develar los fundamentos ontológicos situados de las prácticas de gestión humana de la I.E.
- Interpretar la realidad social de la I.E desde su propia complejidad, esto es, identificar en las prácticas (hábitos, rutinas y costumbres) los horizontes de posibilidad de la gestión humana en escenarios educativos.

2.5. ¿Por qué se habla de prácticas de gestión humana?

La I. E San Francisco de Paula como espacio social lleva consigo la comprensión de lo humano, de lo subjetivo y de lo intersubjetivo esto es: de las formas de organización escolar, de las costumbres, de los hábitos, de los intereses, de las relaciones que se tejen diariamente entre niños, niñas, jóvenes, docentes, representantes de familia y directivos.

Comprender lo humano implica entender la complejidad de las acciones de quienes hacen parte de la escuela. El desempeño académico y la convivencia escolar de los niños y las niñas, la participación de los padres de familia en los procesos de formación, el liderazgo del directivo, la red de apoyo entre docentes, la eficacia de las estrategias didácticas y pedagógicas en el aula y otra gran variedad de tareas que realizan los sujetos, no se escapan de las lógicas disciplinarias que pretenden totalizar y homogenizar las prácticas de gestión.

No obstante, cada I.E posee particularidades, sujetos y dinámicas de acuerdo con las características de la población, del sector al que pertenece y de las formas en que se conduce la misma. Los sujetos de hoy no sólo esperan ser conducidos por otros, sino que también se conducen a sí mismos generando nuevas formas de ser y habitar en la I.E, formas que invitan

a comprender la gestión desde lo humano, desde la experiencia, desde lo individual y lo colectivo.

La suerte de la escuela, de quienes allí trabajan, de los estudiantes, de sus familias, depende de la voluntad individual y de lo que en la suma de esas voluntades pueda hacerse. En este sentido, uno de los nuevos rasgos que identificamos en la vida escolar en territorios hiperdegradados, principalmente, refiere a cómo los sujetos son llamados a responsabilizarse y participar activamente en la regulación de sus propias conductas. De modo tal que las estrategias de gobierno prometen crear individuos que no necesitan ser gobernados por otros, sino que se gobiernan y controlan por sí mismos. (Grinberg, 2011, p. 10)

Lo humano ha tomado una significativa injerencia en los modos de gestión que sobrepasa la importancia de los recursos físicos y disponibles de las organizaciones, lo humano moviliza lo material pero también moviliza las voluntades, las intenciones, los intereses de los sujetos para el éxito o el fracaso. En las I.E escolarizadas

(...) Se depositan grandes expectativas: se espera que los alumnos aprendan y crezcan como personas, que los docentes innoven y perfeccionen sus prácticas, que se contribuya a la creación de sociedades más justas... Las escuelas son espacios de esperanza y, al mismo tiempo, conviven con él un sinfín de reproches y cuestionamientos. (Murillo & Krichesky, 2014, p. 70)

Los diferentes modelos de gestión (Grinberg, 2011; López, 2011; MEN, 2012; Murillo, 2008; Orozco, Olaya Toro, & Villale Duarte, 2009) con los que sistema educativo moviliza sus tareas obedecen a una fuerte influencia de las lógicas del sistema económico neoliberal desvaneciendo así los intereses y las realidades que construyen los sujetos en la cotidianidad. Así pues, los intereses que predominan en este espacio social, tienden a representar la lógica de la productividad manifestada en mejores desempeños en pruebas externas, la superación de las metas establecidas en el índice sintético de calidad educativa o finalmente en los estándares para la certificación de la calidad del servicio educativo.

En este sentido el asunto de la gestión escolar se ha convertido en un problema para los dirigentes de los destinos públicos.

Como parte del proceso de fortalecimiento de la gestión de los EE, el Ministerio de Educación Nacional puso en marcha el proyecto Programa de Apoyo en Gestión al Plan de Educación de Calidad para la Prosperidad, financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con el objetivo de diseñar e implementar apoyos concretos que generen en los directivos docentes una mayor capacidad de gestión, que contribuya a mejorar el uso del tiempo y la gestión del talento humano, así como de los recursos físicos, administrativos y financieros, encaminándolos al logro de los fines misionales de la educación desde una perspectiva descentralizada. (MEN, 2012, p. 13)

Políticas, planes, programas, lineamientos, normativas, directrices y procesos en el ámbito educativo dan cuenta de la pretensión de un saber universal y homogéneo que circula en las I. E del país que desconoce el potencial del saber que surge en el seno de cada comunidad escolar y específicamente de la experiencia humana individual y/o colectiva.

Siendo lo humano el principal recurso de la gestión ha de pensarse en éste, como una estrategia que posibilita las condiciones socioculturales para el desarrollo de prácticas de gestión que propendan por los otros intereses de la colectividad social. En este entendido, no se puede desconocer que la concepción de la gestión humana en el presente histórico, no se desliga de la racionalidad científica de la productividad (Arandia & Portales , 2015; Aktouf & Holford, 2008; Calderon, Álvarez, & Valencia, 2006; Chanlat, 2004; Saldarriaga, 2008) concepto que en sí mismo, reviste ciertos estados de denominación que emerge de la experiencia del trabajo y del colonialismo con las necesidades de sistema económico.

En esta lógica predominan ciertas prácticas de gestión que invisibilizan al sujeto mismo de su propia gestión marginándolo de sus propios intereses y/o necesidades o en su defecto notándose una marcada ineficacia de las formas disciplinarias de gestión escolar.

Reflexionar sobre las prácticas de gestión humana en las zonas de contacto escolar permite dar lectura de cada realidad específica no como un saber universalizante sino como un saber social que opera de acuerdo con las condiciones sociales que las determine.

Se pretende construir una visión desde adentro en la producción de conocimiento y contribuir a la des-ontologización y pluralización de la investigación para desafiar los regímenes de verdad y hacer un aporte práctico-teórico en la búsqueda de nuevas formas de vida, en la producción de subjetividades críticas y la toma de conciencia de las relaciones históricas de hegemonía y subalternización. (Leyva et al 201, p.23)

Los aportes de esta investigación reconocen una construcción de conocimiento social toda vez que el propósito fundamental es entender la realidad social desde la complejidad de las relaciones, desde y con los actores escolares como principales socios epistémicos y co-teorizadores. Los problemas que se presentan en la cotidianidad del contexto escolar requieren de prácticas de gestión que den cuenta de las condiciones y necesidades específicas de cada comunidad, las cuales permitan la apropiación y transformación social.

Mostrar brechas e intersticios de ruptura, comprender desde los intersticios y las interrelaciones de la práctica política, es una de las mediaciones subrayadas, así como de mostrar diferentes horizontes por medio de la co-producción, co-teorización, co-autoría para acercar mundos de sentido interesados en lo mismo, lograr acciones para la reformulación, la transformación de la realidad, donde cada uno sea la expresión de una ética mínima vinculante entre investigadores e investigados. (Alonso, Sandoval , Salcido, & Gallegos , 2015, p. 24)

La intervención que hemos hecho desde la perspectiva reflexiva y colaborativa, evidencia un interés que sin menguar el carácter científico del conocimiento social pretende incorporar en las prácticas escolares, conocimiento participativo y co-intencional donde prevalece el compromiso ético y político con la realidad social de la Institución Educativa. Compromiso que implica posicionarnos críticamente con los problemas de la gestión en aras

de minimizar las injusticias y desigualdades de los modelos de gestión de las sociedades disciplinarias.

Los fundamentos epistémicos y metodológicos de esta investigación proponen un horizonte investigativo que invita a vivir encarnadamente la producción de saberes, en aras de generar cambios significativos en las formas en que se gestiona lo humano en la escuela y en las formas en que se produce conocimiento social.

En este sentido esta investigación provee elementos científicos a los entes gubernamentales para reflexionar críticamente, respecto a los modelos de gestión que se implementan en el sector educativo, las finalidades y las prácticas mediante un estudio situado que analiza el contexto real de una I.E concreta, con sujetos y situaciones particulares.

Igualmente. las prácticas de dirección y gerencia cada vez más, se constituyen en una preocupación por parte de rectores y sus equipos directivos. Estos buscan respuestas en modelos externos de gestión, que desconocen las particularidades de la Institución en la que trabajan. Por ello contribuir con un abordaje particular de la gestión desde su complejidad facilita la implementación de otras formas de gestión escolar.

Aspectos tales como para qué se produce conocimiento social en la escuela, las formas de validación del conocimiento por parte de sus propios actores y la movilización de sujetos para contrarrestar prácticas dominantes son algunas de las problemáticas centrales que contribuyen a la comprensión de las Ciencias Sociales. Al respecto Alonso et al. (2015) refiere que algunas problemáticas, no sólo para la antropología, sino en general para Ciencias Sociales son:

- a. La construcción de puntos de partida y las pautas de razonamiento desde las cuales se pretende construir el conocimiento social, con sus implicaciones ético-políticas, metodológicas y teóricas;

- b. El análisis y la construcción de subjetividades alternativas desde ángulos que incorporen la necesidad de una realidad social emancipada como punto de partida para el despliegue de las potencialidades de los sujetos para la transformación de la sociedad;
- c. La contradicción en la que caen algunos planteamientos al separar conocimiento activista y conocimiento académico, y las concesiones que se hacen desde esta perspectiva al reconocerles a los movimientos y las luchas sociales su capacidad de producir conocimiento o teoría bajo los mismos criterios de rigurosidad académica;
- d. El sentido o el para qué de conocimiento social producido y la necesidad de su validación por parte de los movimientos, los colectivos y las luchas analizados en algunos de los trabajos, y no desde las necesidades de apropiación por parte de los sujetos sociales (p. 36).

El aporte de esta investigación a las Ciencias Sociales se visibiliza toda vez que el enfoque metodológico y epistemológico de la investigación tiene sus raíces en antropología colaborativa. Sin embargo, por las características de los sujetos y del problema objeto de estudio la contribución para el sector educativo está dada en ampliar los horizontes del conocimiento para aportar al abordaje de los problemas de la gestión de la escuela.

La responsabilidad social, ética y política de la Línea de Educación y pedagogía del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud en formar investigadores con pensamiento crítico y reflexivo se evidencia cada vez que los estudios que adelantan sus participantes están comprometidos con una postura epistémica de saber-hacer, que problematiza lo social desde el conocimiento situado, algo muy significativo dado el compromiso con la formación doctoral del centro universitario.

Igualmente esta investigación se constituye en un aporte para la producción científica social latinoamericana dado que la investigación colaborativa también conocida como antropología pública³² ha sido una cuestión de orígenes norteamericanos y se desconocen la multiplicidad de aproximaciones que se llevan a cabo en Latinoamérica.

³² Corrientes antropológicas norteamericanas atentas a los asuntos públicos apremiantes y escritos en un lenguaje accesible a un público general educado. (Rappaport, 2015)

CAPITULO III

Prácticas antropológicas colaborativas en zonas de contacto escolar

Comprender la realidad social de la Institución Educativa San Francisco de Paula trajo consigo la adopción de un mirada epistémica y metodológica genuina de las Ciencias Sociales que nos permitió “comprender en profundidad las realidades humanas, su sistema de relaciones y su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones [...] incorporando lo que los participantes dicen y piensan, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones” (García, Gonzáles, Quiroz, & Velásquez, 2002, p. 61). Una mirada antropológica que posibilitó la indagación y la reflexión crítica sobre las formas en las que producimos conocimiento en los espacios sociales escolarizados, de las formas en que validamos el mismo y del papel de los sujetos en la movilización de acciones para la transformación social.

Denzin y Lincoln (2012) define la investigación cualitativa como:

(...) una actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones que incluyen notas de campo, las entrevistas, las conversaciones, las fotografías, las grabaciones y las notas para el investigador. (p. 48)

La práctica investigativa lleva consigo un ejercicio reflexivo que invita a pensar sobre el modo en el que los investigadores “miramos” los problemas sociales, las posturas que adoptamos para comprender el campo y las formas en que construimos conocimiento.

(...) la idea de perspectiva que reclama un mirar a la distancia se conecta al substractum epistemológico de los procesos de investigación. Es decir, son las discursividades epistemológicas fundantes las que sostienen la

posibilidad de lo diverso en los modos de operar en la producción de conocimiento. (Tenazos, 1998, p. 13)

En este sentido y teniendo presente los intereses colectivos, los acuerdos de intersubjetividad, las necesidades y problemáticas sociales abordadas desde la gestión y desde las particularidades de la Institución Educativa San Francisco de Paula asumimos dentro de nuestras prácticas políticas e investigativas algunos supuestos Antropológicos en perspectiva colaborativa.

La idea central de esta perspectiva surgió a raíz de las fuertes críticas pos-coloniales sobre las formas de producir conocimiento en las ciencias sociales, cuestionamientos que nacen por la hegemonía en la producción de conocimiento y los silenciamientos que las epistemologías occidentales dominantes han producido.

Al respecto Leyva & Speed (2008) refieren tres grandes problemas que se deben asumir desde la investigación:

1-)La supervivencia de fardo colonial de las Ciencias Sociales y de la naturaleza neocolonial de la investigación científica, 2)- la arrogancia académica producto de “la racionalidad indolente” (Santos 2005) que asume el conocimiento científico como superior y más valioso que el producido por los actores sociales y 3)- el de la política de producción de conocimiento que incluye por una parte el interés y la práctica de producir conocimiento que contribuya a transformar condiciones de opresión, marginación y exclusión de los estudiados. (Leyva & Speed , 2008, p. 67)

La experiencia colonial ha marcado nuestras formas de pensar, hablar y de hacer las cosas, lo que deja por fuera de la posibilidad de conocimiento el saber local que producen y pueden producir los grupos sociales y por ende la forma de solucionar y contribuir con los problemas de la comunidad.

Con esta perspectiva antropológica colaborativa quisimos superar el subjetivismo interpretativo (privilegiar tanto la experiencia propia como la de los interlocutores) a través

del diálogo de saberes (hermenéutica diatópica). Práctica que nos permitió el involucramiento del otro, de sus intereses, de sus saberes como líderes de los diferentes grupos sociales de la Institución, lo cual se visualizó en las formas otras, de producir conocimiento social, un conocimiento situado en los actores, en la vida práctica, en lo cotidiano, para que otros sujetos, como miembros de la comunidad educativa o como investigadores comprendiéramos la realidad social, lo que los identifica, los une, los vincula o también nos distancia.

Los investigadores que se encuentran alineados con esta perspectiva epistemológica y metodológica:

Practican una investigación socialmente comprometida y hacen importantes aportes a la necesaria reconfiguración de la actividad antropológica con la propuesta de marcos teóricos, que desde la perspectiva, habrán de responder frente a la actual situación humana (el modo de producción económico frente a la actual situación humana), así como ante la historia y los objetivos de la antropología se sitúan con un punto de vista desde el sur, no en el falso sentido del geográfico sino entendido como uno de los co-autores de esta obra lo señala, como prácticas y experiencias antropológicas desde abajo. (Alonso et al, 2015, p. 21)

3.1. Supuestos antropológicos colaborativos

La emergencia de la crítica en los años 80 y 90 permitió una nueva reflexión frente al trabajo antropológico, la tarea del investigador es repensada y discutida generando una crisis metodológica que transforma la concepción inicial del trabajo etnográfico como género textual y eminentemente analítico a un campo dinámico de relaciones, en el que se delinearán diversas estrategias discursivas y de acción por parte de los actores involucrados, configurando marcos de negociación, colaboración, y conflicto a la vez (Katzner & Sampróm, 2011).

En oposición a la antropología convencional surge una antropología que renueva los sentidos políticos de la investigación social y por ende las prácticas sociales entendidas éstas como el conjunto de actividades humanas susceptibles de transformar un espacio social y de modificar las relaciones sociales. “Ello hace que la activa participación política y ciudadana derivada de esta praxis se relacione de modo directo con la transformación de los principios y códigos éticos y disciplinarios que rigen el trabajo antropológico convencional” (Bertely, 2015, pág. 228).

La colaboración como supuesto antropológico exige el desmonte de la prepotencia intelectual, cultural y de poder del investigador social y por tanto exige un acercamiento más comprometido con los grupos sociales “en la que se ponga no sólo atención a la elaboración de reportes académicos rigurosos, sino también a los fines políticos de sus movimientos y sus organizaciones” (Bertely, 2015, p. 229) a favor de superar la práctica extractivista de la información a una práctica de compromiso social que no renuncia a la tarea de conceptualización rigurosa.

Otro aspecto importante en la antropología colaborativa respecto a la convencional surge del proceso de validez de los datos. Mientras la antropología convencional realiza un proceso de validación empírica de datos, patrones y resultados por escrito (objetividad del dato, integralidad del relato y monopólica ubicación del relator), la antropología colaborativa valida los datos a través de los procesos de co-teorización que llevan a cabo los representantes de los grupos sociales (Rappaport, 2007).

Igualmente el compromiso de la colaboración en sentido de los actores locales va más allá de una simple participación que permite extraer información de la situación, ésta “busca un saber negociado con tendencia al entendimiento y la puesta en relación de los distintos intereses” (Alonso, Sandoval , Salcido, & Gallegos , 2015, p. 22).

Bertely (2015) define la práctica colaborativa “como el trabajo conjunto realizado entre indígenas y no indígenas para producir una obra...ello implica la activa participación política y ciudadana derivada de la praxis social” (p. 228). Este tipo de prácticas antropológicas provienen de una familia metodológica que genera saberes acerca de su cultura tratando de intervenir en ella para cambiar situaciones. Al respecto Chambers (1998) refiere “que es apropiado y posible que la gente pobre y marginada lleve a cabo sus propios análisis y actúe” (p.107).

La perspectiva que aborda el enfoque colaborativo tiene su emergencia en la antropología pública proveniente de Norteamérica y la antropología activista propia de las investigaciones latinoamericanas (Katzer & Sampróm, 2011; Bertely, 2015; Dietz et al, 2015; Rappaport, 2015). La primera muy reconocida por el uso del lenguaje público y la segunda perspectiva por el marcado énfasis en la praxis social comprometida. Al respecto Rappaport (2015) afirma que

El grueso de la literatura inglés acerca de la colaboración se centra en el contenido sustancial que resulta de este tipo de investigaciones, pero ignora la especificidad de la metodología: la cuestión de cómo los investigadores aprenden a través de la colaboración. A su vez la etnografía colaborativa norteamericana rara vez pone al descubierto las contribuciones activistas que resultan de estos proyectos... (p. 324).

En el campo de la antropología colaborativa las experiencias colombianas difieren de las formas de producción de conocimiento social que se llevan a cabo en norteamericana. En esta última el trabajo colaborativo no logra incorporar los procesos y razones por las cuales los investigadores aprenden en colaboración, ni explicitan la movilidad de los sujetos en la lucha social, y mucho menos piensan lo antropológico desde una esfera opuesta a las instituciones públicas (Rappaport, 2015).

Este vacío es abordado por la antropología latinoamericana y colombiana al considerar el compromiso social como una actividad propia del investigador que asume el

trabajo de campo en tanto una experiencia eminentemente intersubjetiva. Las investigaciones Colombianas Colaborativas orientan los estudios a los sectores populares, comunidades indígenas y grupos sociales de base en las que buscan mezclar metodologías de investigación con el activismo social. La colaboración es un espacio para la producción de teoría, un lugar crucial donde el conocimiento es creado en colaboración. De este modo “los espacios de co-teorización nutren tanto las políticas objetivas de la comunidad de investigadores como los análisis académicos” (Rappaport, 2015, p. 325).

Grafico 6: Supuestos antropológicos de la Colaboración.



Fuente: Elaboración Propia.

Una de las contribuciones más relevantes de la investigación colaborativa es la unión entre la colaboración con la co-teorización; “cuando digo co-teorización me refiero a la producción colectiva de vehículos conceptuales que hacen uso de un cuerpo de teoría antropológica y de conceptos desarrollados por los interlocutores” (Rappaport, 2015, p. 327). Es un espacio donde el conocimiento es creado en colaboración e implica reconocer la co-teorización en los distintos procesos de producción y muy específicamente en la producción textual (revisión de textos y edición compartida). En este sentido la co-teorización reconoce que el saber es plural y que los participantes de la investigación producen y proporcionan conocimientos situados.

Las experiencias latinoamericanas en investigación social buscan superar el concepto de antropología convencional y nutren el quehacer antropológico desde referentes epistemológicos centrados en el empoderamiento y la militancia social (Dietz & Mateos, 2015). Estos referentes buscan comprender las visiones de mundos alternos, establecer una lucha por las formas de dominación y por los procesos de emancipación de las comunidades y grupos sociales.

Las prácticas antropológicas colaborativas retoman los supuestos y perspectivas de “la pedagogía de la liberación (Freire, 1970), la Investigación acción participativa (Fals Borda, 1979), la crítica a la relación entre las antropologías centrales y periféricas (Oliveira, 1990) y los planteamientos anticoloniales (Fanón, 1963)” (Bertely, 2015, p. 227) sin embargo la esencia del trabajo colaborativo busca superar las barreras del subjetivismo interpretativo a través de la co-teorización y el compromiso social.

Algunas experiencias de investigación colaborativa se han dado en Colombia en lucha por la reivindicación de las tierras en comunidades indígenas (Bolaños & Ramos; Vasco, 2015), por el impacto de la política local después de la constitución del 1991 en la comunidad nasa (Rappaport, 2015), o por la lucha de la identidad individual y colectiva surgida por los diferentes tipos de mujer (Piñacué, 2015). Otras prácticas latinoamericanas que contribuyen al quehacer antropológico colaborativo en México (Bertely; Dietz & Mateos; Farfán; Köhler, 2015) y Guatemala (Cumes, 2004; López 2015) toman en cuenta la reflexión sobre el lugar en el mundo y papel que quieren jugar para cambiar las realidades locales, la experiencia de vida encarnada (lo que era, lo que es y se sigue siendo) para revelar los saberes propios “agendas locales que los investigadores comunitarios incorporan al empeño colaborativo” (Rappaport, 2015, p. 324)) y la crisis como momento de emergencia antropológica.

Con la apropiación de los diferentes supuestos antropológicos colaborativos en el campo no sólo se permearon las pretensiones del investigador, sino también, se dejaron en claro los fundamentos que mediaron las prácticas e interacciones de los sujetos durante la investigación.

3.2. Supuestos antropológicos del diálogo de saberes

El ejercicio de la comprensión en este estudio nos exigió la adopción de procedimientos que den cuenta de la forma en que vemos, sentimos, relacionamos e interpretamos los fenómenos sociales. Los supuestos teóricos del diálogo de saberes o de la hermenéutica diatópica plateados por (Santos, 2006) favorecieron tanto la comprensión de los intereses políticos para la emancipación social como la implementación de una ruta metodológica para la interpretación y el análisis de los fenómenos que experimentaron los grupos sociales.

La hermenéutica diatópica se refiere al proceso de interpretación que permite captar el significado de las experiencias en lo que se denomina espacio social. Cuando me refiero al espacio social no es simplemente una relación que implica un análisis del territorio sino también de las interacciones sociales. En este sentido “mientras el vocablo griego τόπος significa lugar, espacio o territorio, el prefijo διά asociado a él, mienta la idea de un recorrido “por medio de”, “a lo largo de”, o “por entre”” (Vergalito, 2009).

Los supuestos epistemológicos aquí planteados posibilitaron el ejercicio interpretativo de las zonas de contacto cultural o mejor dicho de los espacios sociales rutinizados por las interacciones sociales de estudiantes, docentes y padres de familia de la I.E San Francisco de Paula enriqueciendo a través del diálogo y la confrontación los saberes que surgen de las diferencias, los distanciamientos y las conflictividades de la

interacción de los sujetos. Al respecto Santos (2006) refiere que las “zonas de contacto son campos sociales donde diferentes mundos de vida normativos, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan” (p. 99). En este sentido cada grupo social que habita en la Institución Educativa trae consigo intereses, hábitos, costumbres, expresiones, formas de actuar y de hacer las cosas lo que implicó una mirada intersubjetiva del sujeto humano.

Grafico 7: Zona de contacto Escolar



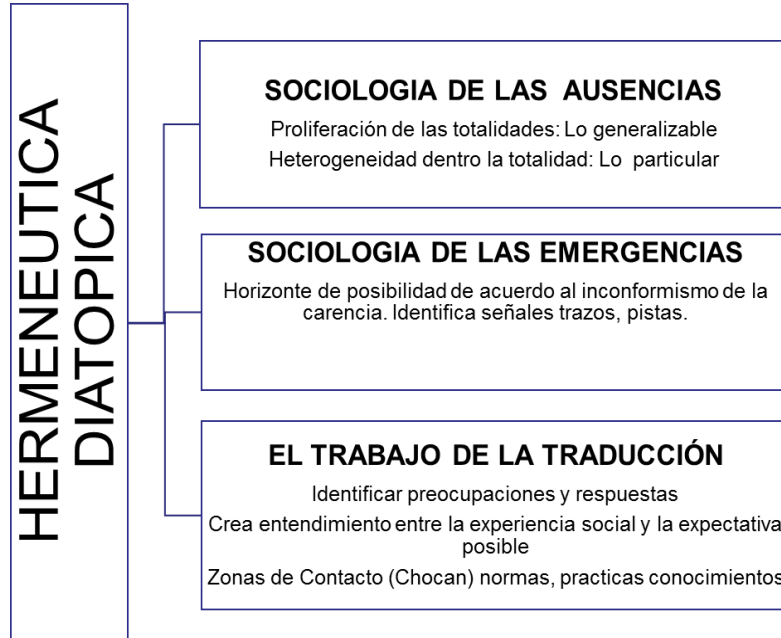
Fuente propia

La hermenéutica diatópica “consiste en realizar un trabajo interpretativo entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomorfas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (Santos, 2006, p. 92). Por lo tanto, interpretar lo que una misma experiencia ha significado para los estudiantes como también para los docentes o incluso para los padres de familia implica comprender las múltiples reacciones individuales y/o colectivas.

El trabajo que propone De Sousa Santos se orienta a la exploración de tres dimensiones sociológicas que contribuyen a comprender lo interminable de la experiencia social intersubjetiva mediante la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de la traducción. Esto es “expandir el presente y contraer el futuro, solo así se

podría crear un espacio tiempo para ver lo inagotable de la experiencia social” (Santos, 2006, p. 67).

Grafico 8: Procedimientos de la Hermenéutica diatópica



Fuente: propia.

La sociología de las ausencias recurre a dos procedimientos que permiten recuperar la experiencia que ha sido desperdiciada. En el primer procedimiento identificamos los rasgos de la configuración cultural a través de la dimensión praxeológica de los sujetos y de la proliferación de las totalidades (saberes normalizadores, homogéneos y globalizantes) esto es, hacerlos coexistir con otras totalidades y el segundo procedimiento dio cuenta de la heterogeneidad (lo particular, lo específico, lo propio, lo exclusivo) dentro de la totalidad, las partes que la componen y la vida que se teje fuera de ella. Con estos dos procedimientos el ejercicio del diálogo de saberes entre los grupos sociales “intenta identificar el ámbito de esa substracción y de esa contracción del mundo para que esas experiencias producidas como ausentes sean liberadas y se tornen presentes” (Santos, 2006, p. 77).

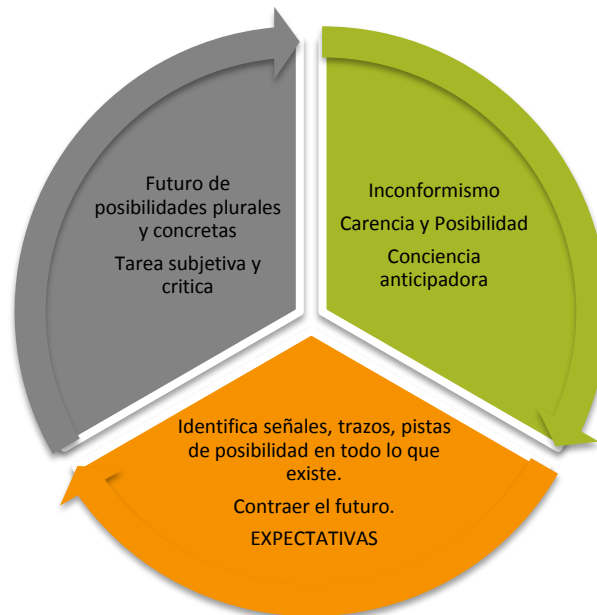
Grafico 9: Sociología de las Ausencias



Este ejercicio hermenéutico en la I.E nos exigió el acondicionamiento de herramientas y recursos metodológicos para que los colaboradores entendieran su participación a partir de la expansión de las experiencias presentes y de la reflexión crítica del espacio y el tiempo.

El procedimiento que corresponde a la sociología de las emergencias se halla en la transición que emerge entre la experiencia social y lo esperado (expectativas, posibilidades) del futuro. “Consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal... por un futuro de posibilidades plurales y concretas” (Santos, 2006, p. 83), une lo real con lo anhelado. Con este procedimiento re-conocimos los principios que ostentan la dimensión ontológica del ser, las señales, los trazos, las pistas de posibilidades futuras en todo lo que existe. Y de argumentar los saberes y las prácticas emergentes que complementan las zonas de interacción cultural.

Grafico 10: Sociología de las Emergencias



Fuente: Elaboración propia

La sociología de las emergencias hace énfasis en la expectativa social por tanto requiere que el proceso de comprensión esté ligado a una interpretación subjetiva de la experiencia social que anticipe al futuro y deje en evidencia los inconformismos y las carencias de la colectividad. En este procedimiento Santos (2006) procede a una “ampliación simbólica de saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos tendencias de futuro sobre las cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación con la posibilidad de frustración” (p. 85). Por lo anterior, la sociología de las emergencias busca el equilibrio entre la experiencia y la expectativa social como práctica de comprensión que recurre a procesos de imaginación sociológica de los actores para hacerlas creíbles.

Grafico 11: EL Trabajo de la Traducción



Fuente: propia

El ejercicio de la traducción es complementario al trabajo de las sociologías, en éste se gesta la tarea política e intelectual del investigador. Este procedimiento “permite crear inteligibilidad recíproca entre las expectativas del mundo, tanto las disponibles como las posibles, revelarlas por la sociología de las ausencias y la sociología de las urgencias” (Santos, 2006, p. 91). Con este procedimiento se favoreció el diálogo y la argumentación entre los grupos sociales, determinando las conexiones que existen en la experiencia social al igual que los vacíos y carencias que surgen de los inconformismos.

El trabajo de la traducción incide tanto en los saberes como en las prácticas sociales, en los primeros asume la idea de que frente a una misma inquietud o preocupación los grupos sociales plantean diferentes opciones de respuesta, mientras en la segunda el trabajo de la traducción incide en las formas de organización y su relación con los objetivos que los moviliza. De esta manera reconocemos que el saber práctico se funda en el conocimiento local y por tanto es una práctica de conocimiento. Al respecto Santos (2006) señala que “Las prácticas sociales se basan en conocimientos y, en ese sentido, son también prácticas de saber

(...) en este caso, el trabajo de traducción incide sobre los saberes en tanto que saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades” (p. 95).

Las prácticas de conocimiento de los grupos sociales producen saber concreto, específico y local, no tienen pretensiones generalizables sobre el mundo y por tanto le sirven en sí, al grupo social específico. “Las prácticas de conocimiento constituyen ciertamente una parte de la producción cultural e ideológica de los movimientos, pero cuando se les reconoce como conocimiento y no sólo como narrativas, imaginarios o marcos adquieren mayor envergadura” (Casas, Osterweil, & Powell, 2015, p. 189) . Los conocimientos producidos en los grupos sociales se encuentran enraizados y encarnados en las experiencias concretas, emergen de la práctica y de la construcción diaria de la colectividad social, son creadores de su propia visión de mundo. Al respecto (Casas et al, 2015) refiere que las prácticas de conocimiento surgen de dos vertientes literarias:

Primero, los movimientos sociales generan conocimiento y ese conocimiento es material, es decir, concreto y enraizado en la práctica. Como tal es situado. Segundo; las prácticas de conocimiento son políticamente cruciales, tanto por la relación inextricable entre el conocimiento y poder, como por su ubicación única, dada la situación concreta de estas prácticas en los procesos de lucha. (p. 191)

Los saberes que poseen los grupos pueden no coincidir con los saberes que se ejercen en la acción de la colectividad social creando prácticas distintas, también consideradas como prácticas de saber. “El trabajo de la traducción tiende a esclarecer lo que une y lo que separa los diferentes movimientos y las diferentes prácticas, de modo que determine las posibilidades y los límites de la articulación entre los mismos” (Santos, 2006, p. 96).

Para realizar el trabajo de la traducción tuvimos en cuenta aspectos tales como: *El entorno*: Se hace indispensable pensar la I.E como aquella zona cultural, cuyos espacios sociales están mediados de diferentes visiones de mundo (lo que experimentan y perciben los

estudiantes, los padres de familia y los docentes). “Son zonas caracterizadas por la extrema disparidad entre las realidades en contacto y por la extrema desigualdad de las relaciones de poder entre ellas” (Santos, 2006, pág. 99). Por lo tanto, pensar en los espacios sociales como también en los saberes y las prácticas permite que el trabajo de la traducción cree conexión entre las experiencias y las expectativas sociales a través de la argumentación y el diálogo cultural. *Los Actores:* Obedece a los representantes de los grupos sociales así pues el presidente del consejo de padres, los líderes de grupo, el personero y/o presidente del consejo estudiantil y los representantes de los docentes ante el consejo directivo tienen en sí la tarea de encarnar críticamente las prácticas y saberes que representan. En este sentido Santos (2006) refiere que “los saberes y las prácticas solo existen en la medida en que son usados o ejercidos por grupos sociales” (p.102). *Las Dificultades:* Para realizar esta tarea se tuvieron en cuenta las dificultades que surgen del espacio común (topois), la lengua y los silencios. Los topois o lugares comunes permiten el consenso básico para que los participantes que realizan la argumentación favorezcan el disenso, de esta manera las premisas argumentativas merecen vigilancia en aras de conservar la esencia de la traducción. La lengua es otra dificultad dado que las culturas generalmente no comparten un lenguaje común, este puede variar o simplemente no significar lo mismo en otra cultura. Y finalmente el trabajo más exigente de la traducción los silencios, no se trata de lo “impronunciable, sino de los diferentes ritmos con los que los diferentes saberes y prácticas sociales articulan las palabras con los silencios y de la diferente elocuencia (o significado) que es atribuido al silencio por parte de las diferentes culturas” (Santos, 2006, p. 103).

Con este ejercicio interpretativo conectamos las experiencias sociales de los representantes de los grupos sociales con los rasgos culturales, las relaciones y sentimientos de pertenencia a través del diálogo de saberes en zonas de contacto escolarizadas.

3.3. Enfoque Etnográfico colaborativo.

La etnografía Colaborativa planteada por Katzer (2011) y el diálogo de saberes entre culturas propio de la hermenéutica diatópica de Santos (2006) no sólo se ajustó al interés investigativo sino que encontramos en ella, una perfecta trazabilidad entre los intereses teóricos en los que oscila el tema de la gestión humana (formas de dominación y poder en la escuela) y el carácter crítico del método, en especial frente a las posturas hegemónicas del etnógrafo cuando realiza el trabajo de campo.

La etnografía como tradición de investigación cualitativa se deriva de la descripción e interpretación de un grupo social, cultura o sistema a través de observaciones participativas en las que el investigador está inmerso en las vidas cotidianas de las personas (Creswell, 2007). Sin embargo la necesidad de desnaturalizar y visibilizar la complejidad de los espacios sociales escolarizados a razón de las enraizadas estructuras de poder que determinan las maneras de percibir y objetivar al otro en la Institución Educativa, exigió un método más profundo en el que la etnografía trascienda de una concepción descriptiva analítica a la “problematización de las formas de dominación, desigualdad y poder en las situaciones etnográficas” (Katzer & Sampróm, 2011, p. 60).

Desde esta óptica la etnografía colaborativa es entendida como una red de trabajo de doble contingencia en la que los sujetos de acuerdo con las múltiples situaciones de diálogo³³ que la Institución Educativa produce, actúa movilizándolo el carácter político de las relaciones escolares (traducción y co-teorización), desmontando las estructuras y los discursos naturalizados en cuanto a la gestión y facilitando una filigrana de posibilidades de acción y

³³ Sociología de las ausencias, de las emergencias y el trabajo de la traducción.

de interpretación de la situación discursiva en la que se encontraron uniones, separaciones y complementos. Al respecto (Katzner & Sampróm, 2011) refiere:

(...) se transforma en una performance de mediaciones, perspectivas y relaciones politizadas de colaboración tejidas en una red multi-situada de sujetos reflexivos. Es decir, más que una herramienta, la etnografía así definida es un estilo narrativo de producción de conocimiento que se configura procesualmente. (p. 60)

Esta investigación se enmarcó en una perspectiva crítica que pretende ubicar el uso del trabajo de campo como una oportunidad discursiva, política y metodológica que articula la vivencia del etnógrafo (directivo docente) y la de sus co-teorizadores³⁴ (representantes de los grupos sociales) en una experiencia intersubjetiva en la que prevalecen los intereses investigativos que son pactados al interior de la colectividad social.

El carácter reflexivo de la etnografía colaborativa consolidó una experiencia intersubjetiva desde el campo de lo procesual y de lo textual. La primera implicó tener en claro el papel que desempeñaban los co-teorizadores dentro del proceso de investigación, de esta manera los acuerdos³⁵ pactados producto de un diálogo colectivo, puso en el escenario político los intereses de los grupos sociales desde nuestras propias subjetividades. La segunda hace referencia a la participación de los colaboradores (co-teorizadores) en la producción del saber, esto es, en los diálogos culturales de los grupos sociales, en la producción escrita, la revisión del texto y la reelaboración del mismo. En este aspecto el trabajo etnográfico en colaboración implicó la negociación de resultados incluso en la tarea política de la traducción de las zonas de contacto escolar, las formas de edición y validación de los saberes locales.

³⁴ En la etnografía de lo colaborativo el “informante” pasa a ser un consultor, co-teorizador, un socio epistémico tanto en el trabajo conceptual como en el trabajo interpretativo y de escritura.

³⁵ La prohibición de prácticas engañosas, la utilización de conocimientos, las técnicas para proponer debates y problematizar situaciones y de un trabajo compartido en la producción textual

3.5. Fases de la Investigación.

Grafico12. Fases de la investigación.



El trayecto de la investigación mediante escenarios nos permitió concebir los diversos momentos y situaciones como una tarea sistemática, planificada y organizada desde lo procesual. Cada escenario estuvo provisto de los propósitos, los recursos metodológicos y los productos esperados a fin de garantizar la rigurosidad científica y epistemológica del trabajo de campo.

El trabajo etnográfico exigió un ejercicio riguroso de textualización de relatos y e interpretaciones colectivas. Codificamos todos los recursos y nombramos los colaboradores de acuerdo con el mismo.

FORMAS DE NOMBRAR LOS COLABORADORES EN LA INVESTIGACIÓN

Actividad	Abreviatura	Colaboradores	Número	Código	Abreviatura actividad+ código colaborador

Del mapeamiento del cuerpo a los intereses colectivos.	TIC	Madres de Familia	4	Sandra Milena García: M1 Floralba Cubides Morales: M2 Eliana Fernández: M. María Azucena Henao: M4	TICM1...
		Estudiantes	3	Laura Estefany Torres: E1 Alejandro Preciado: E2 Elkin Cervera: E3	TICE1...
		Docentes	2	Ángela Tatiana Herrera: D1 Yamile Londoño: D2	TICD1...
		Investigador	1	Beatriz Elena Ortiz Cifuentes: INV	TICINV
Notas de Campo	NC		ND: Notas descriptivas NR: Notas Reflexivas.	NDTIC NRTIC	
Acuerdos de intersubjetividad	AIS			AISM2... AISE1... AISD1...	
Entrevista	EA			ECM2... ECE1... ECD1...	
Mapa escolar (zonas de contacto escolar)	ME			MEM2... MEE1... MED1...	
Foto-etnografía Consenso foto-etnografía	FE SCF			FEM2 FEE1 FED1	
Diálogo de saberes	DSFE DSZCE			DSFM2 DSFE1 DSFD1	

3.5.1. Escenario 1: Escaneando los intereses de los grupos sociales de la Institución Educativa.

El trabajo de campo estuvo precedido inicialmente por la relación jerárquica que ostenta a la investigadora al ser parte de la estructura del estado y por hacer evidente la cantidad de dispositivos de control propios del sistema educativo. Por lo tanto la vinculación de los interlocutores como colaboradores exigió un trabajo previo de comunicación asertiva

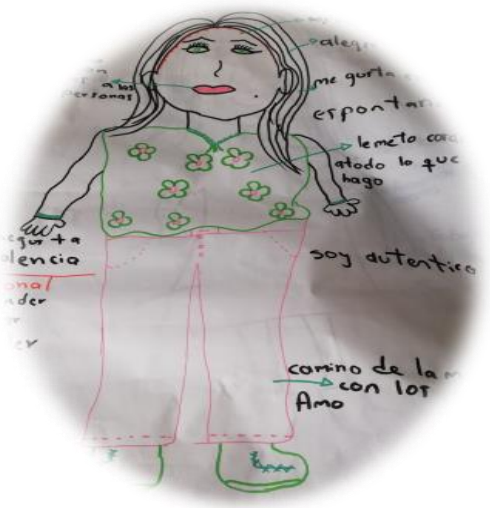

frente a lo que cada uno es y hace como sujeto, lo que a cada uno le interesa con el fin de estrechar los vínculos de confianza y las intencionalidades políticas de la colectividad “Construir una etnografía colaborativa implica necesariamente colaborar en la medida de lo posible con aquello que nuestros interlocutores nos demandan, más allá de los fines estrictamente académicos” (Katzer & Sampróm, 2011, p. 66), busca un saber negociado, con tendencia al entendimiento y la puesta en relación de los distintos intereses (Alonso, Sandoval, Salcido, & Gallegos, 2015, p. 22).


En este escenario organicé diferentes encuentros con los grupos y representantes sociales a fin de garantizar el diálogo respecto a la tarea política que deviene ante los grupos que representan y los problemas que suscitan. Ese diálogo fue fundamental para re-direccionar los objetivos de la investigación a fin de satisfacer las necesidades de los sujetos.



El mapeamiento del cuerpo de los colaboradores conjugó las “preocupaciones por el sentido y significación del sí mismo y su corporalidad expresada como lenguaje” (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013, p. 162), en este sentido la corporeidad expresada como texto registra a través de cuestionamientos la agencia del sujeto y le permite pensarse en tanto acción desde la tarea política que emprende en calidad de representante de grupo y como lenguaje desde lo expresado formalmente en intereses y expectativas en el contexto educativo escolarizado.




La siguiente matriz surgió del trabajo del mapeamiento del cuerpo, de lo que son, sienten y hacen los docentes, los estudiantes y las madres de familia, no sólo como sujetos sino también como representantes de grupos sociales, cuerpos políticos, a la vez plurales que traen consigo diversas subjetividades desde la tarea de la representación.

MATRIZ 1. INTERESES COLECTIVOS- MAPEAMIENTO DEL CUERPO

COLABORADOR/ LO DICHO	ENUNCIADO QUE DEMARCA INTERÉS.
<p>TICM2: Quiero iniciar explicando que dibuje mi cuerpo muy femenino, ¡con florecitas y todo! Sin embargo quiero aclarar, que aunque práctico deportes fuertes y tengo buena autoridad, soy una mujer muy femenina. Me gusta verme bien y que me vean bien. Soy una mujer muy emocional. Hay cosas que me hacen llorar, me ponen triste pero también soy una mujer súper alegre. Soy muy alegre como creo que ya lo han notado...le voy metiendo la cucharadita y le voy haciendo el chistecito a las cosas para que se rían, me gusta hacerme notar. Creo que me gusta mucho escuchar a los compañeros, bien sea de aquí, las madres de familia y de mi equipo de fútbol o si en mi casa están diciendo algo los escucho.</p> <p>Creo que soy muy espontánea, lo que se me salió lo digo, a veces lo digo mal pero así lo digo. Le pongo corazón a todo lo que hago, ¡eso me parece fundamental! Hacer las cosas con el alma. Creo que siempre busco ser auténtica, no me quiero parecer a alguien siempre quiero ser yo, y aquí muchas veces no me importa lo que piensan los demás, pero soy muy respetuosa de lo que piensan. Me miro y siento que soy muy emprendedora, me gusta que aprendan de mí y compartir lo que sé.</p> <p>Voy siempre de la mano de mi familia, ellos son los más importantes...pero también voy de la mano de quienes me rodean, por ejemplo los amigos de mi hijo, los otros padres de familia, los profesores. No me gusta la violencia, no utilizo palabras, ni actas ofensivos contra nadie.</p> <p>Creo que siempre he sido así, por eso he sido muchas veces representante de padres de familia desde primaria, porque ésta no es la primera vez, siempre quiero estar empapada de lo que sucede en el colegio y lo que le pasa a mis hijos. No importa la edad que tengan siempre quiero saber para poder ayudar.</p>	<p>Que me vean bien Escuchar a los padres de familia. No me quiero parecer a nadie Informarme para ayudar Compartir saberes Ir de la mano de otros.</p> 
<p>TICM3: Yo quiero iniciar con la actividad. Hay algo que me aterra y es hablar en público de mí. En eso me parezco a mi hijo Nicolás. Eso me parece extraño porque mi forma de ser es totalmente diferente. Me gusta la recocha, me gusta molestar, me gusta hablar, me gusta participar y sonreír, soy muy alegre y muy activa, colaboro con lo que puedo donde sea. ¡No sé porque esta parte me da terror! Tengo muchas cosas buenas, pero también a veces me dejo llevar por las situaciones de la vida, tengo mal genio y pienso que el que hace me las paga esto me impide actuar equilibradamente.</p> <p>Me represento en especial con este corazón inmenso, el que he dibujado sobre mi cuerpo, porque considero que es mi principal herramienta con la que puedo aportar a mi hijo y por ende al colegio. Tengo un corazón inmenso, sensible y noble. A pesar de mi mal genio, cuando veo que alguien necesita de mí ahí voy a estar, me entristece ver que otro esté mal. Aquí en este colegio nuestros hijos viven la mayor parte, se presentan situaciones que veces ni siquiera son problemas con las materias a veces solamente son problemas con sus compañeros y con los mismos padres de familia, creo que puedo ayudar mucho.</p>	<p>Me gusta hablar y participar Colaborar con lo que puedo y donde sea. Aportar con el corazón a mi hijo y al colegio. Me entristece saber que otro está mal. Creo que puedo ayudar mucho.</p> 

<p>TICD2: Soy una mujer muy concreta. Aunque nos soy buena para dibujar, considero que hay cosas que resalto más que mi propio dibujo corporal y es que soy una mujer muy responsable, perfeccionista, trabajadora, positiva y creativa. A pesar de que no tengo formación en lo último considero que trato involucrar este aspecto en mi vida cotidiana y laboral. Más como mi rol como maestra, porque a pesar que no soy una adolescente me gusta pensar: ¿al muchacho que le gustaría? para poder llegar a ellos. Debo tener presente que lo que a mí me gusta a jellos de pronto no les va a gustar!</p> <p>Creo que soy muy sensible y muy humana, me pongo mucho en la posición de ellos...yo estoy hablando desde el punto de vista de mi rol como docente. Soy muy sensible y por eso me cuestiono día a día ¿por qué será que un muchacho se comporta de cierta manera en particular? en muchos casos me doy cuenta que las situaciones provienen de la casa. El viene y refleja lo que pasó allá, el problema que hay allá, la falencia que hay allá. Muchas cosas de esas en las que hay que ser muy humanos para poder entender cómo viven y sienten nuestros muchachos. Seguramente habrá ocasiones en las que a uno se les pasa ser sensible, porque se le olvida la realidad de los chicos por las presiones personales o laborales propias.</p>	<p>Indagar ¿Qué le gusta al muchacho, para llegar a ellos?</p> <p>Ponerme en papel de otros como muestra de mi condición humana.</p> <p>Entender cómo viven y sienten nuestros muchachos.</p> <p>Disfrutar diariamente de lo que hago.</p> <p>Ser un buen ser humano.</p> <p>Ir más allá del rol como maestra</p>
<p>Pienso que muchos esperan de mis cosas, pero en realidad lo que me importa es lo que yo espero de mi misma. Lograr una realización familiar, intelectual y laboral. Cuando uno está bien en el trabajo, con la familia y lo que hace diariamente lo disfruta...pienso que la vida es perfecta. Creo que me molesta mucho la falta de compromiso, de respeto y responsabilidad porque yo doy lo mejor de mí. Con estas cosas siento que tengo muchas diferencias. A mi si un chico viene y me cuenta la verdad de algo, le creo y lo ayudo, pero sin viene con ganas de pegarme o violento se me olvida todas las cualidades que tiene. Espero de mí ser un buen ser humano porque yo no puedo ser una buena maestra, o una buena compañera o una buena esposa, madre etc si no soy una buena persona, que siente, que ama, que exige y educa. A veces pensamos que lo personal se aleja de lo social y eso es imposible, eso es integral. Tengo muchas preocupaciones como maestra, a veces las directivas quieren una cosa, los estudiantes otra, los padres de familia otra, y entonces como que todos estamos pensando de manera diferente no logramos nada. A veces siento que mi rol más que enseñar va mucho más allá por el tipo de población que tenemos</p>	
<p>TICD1: Yo quise utilizar los colores para representar varios aspectos de mi cuerpo. Con verde me describí como una mujer inteligente, responsable, respetuosa y trabajadora. Con azul identifique mis aspectos por mejorar ya que soy una mujer muy terca: cuando estoy haciendo algo quiero terminarlo ya y cuando veo que una cosa no es, terqueo y terqueo hasta que me den ¡la razón! Me es difícil aceptar mis errores, ya que cuando trato de hacer las cosas bien y no</p>	<p>Dar buen ejemplo</p> <p>Mejorar las prácticas educativas.</p> <p>Acercarme a todas las situaciones del colegio.</p> <p>Recoger el sentir y generar actividades que movilicen el cambio</p>

<p>me salen bien, soy poco tolerante y me cuesta aceptar mis errores. A veces cuando exploto ya no hay nada que hacer. Pienso que como docente debo dar buen ejemplo, como docente uno está a la luz pública de todo el mundo, entonces todo lo que uno haga es ejemplo tanto para los hijos como para los muchachos. Siempre quiero ser una mejor docente y creo que lo puedo lograr mejorando mis prácticas educativas. Estos espacios con los estudiantes, con los padres de familia y mis propios compañeros mi permiten acercarme a todas las situaciones del colegio y sin lugar a dudas de ellas aprendo para mejorar mi practica educativa.</p> <p>Me preocupa que las cosas que haga como maestra no se ven reflejadas...que haga y haga cosas y no se vea en los resultados y esto se ve mucho en nuestro colegio. Por ejemplo he hecho actividades por ejemplo en matemáticas. Para que ellos aprendan se motiven y de verdad a veces no se ve nada, exámenes igual, las estrategias que implementando no funcionan. Mi papel como representante es recoger el sentir y generar actividades que movilicen para el cambio, pero cuando las haya detectado hasta ahora no he llevado alguna al consejo directivo porque no nos hemos reunido.</p>	
<p>TICE1: Me considero responsable, sociable, emprendedora, sincera, alegre, muy amorosa también soy muy impaciente. Siempre me esfuerzo por que quiero llegar a ser una buena líder, quiero que todos me recuerden porque hice una buena labor que dejó huella en la institución, obvio que eso se logra con ayuda de compañeros y docentes. Sin embargo para alcanzar este sueño pienso que la actitud de algunos estudiantes y docentes me limitan y me obstaculizan para seguir adelante, también pienso que el tiempo se me vuelve en un problema tengo muchas actividades y compromisos con la música, con el estudio como representante etc. Muchas veces quiero hacer muchas cosas pero los docentes no están de acuerdo ¡los directivos más que todo!</p> <p>Yo quiero ayudar como personera, la idea es que cuando se presenten problemas especialmente con docentes ellos vayan donde mi para que juntos busquemos soluciones y podamos mejorar a través del diálogo y la concertación.</p>	<p>Ser una buena líder Dejar huella en la I.E. Ayudar como personera. Buscar soluciones y mejorar a través del diálogo.</p> 
<p>TICE2: Yo me considero un buen líder, soy muy participativo y muy comprometido por eso creo que los estudiantes me buscan y me piden ayuda. Soy muy cariñoso, siempre me gusta estar alegre.</p> <p>Me gusta estar en muchas actividades estoy en la banda sinfónica, me gusta la danza, soy el controlar y debo estar pendiente de muchas situaciones incluso a veces no me queda mucho tiempo. Creo que mis responsabilidades académicas me generan cierta limitación para ser un buen</p>	<p>Ser un buen líder. Cumplir a los que confiaron en mí(estudiantes) Dar ejemplo de convivencia. Cumplir a directivos y docentes.</p>

<p>líder, porque esta tarea requiere de mucho tiempo y dedicación, finalmente esto es lo que esperan todos los que confiaron en mí y pues yo debo tratar de cumplirles.</p> <p>Considero que soy muy impuntual, esto me ha generado muchos inconvenientes en especial aquí en el colegio, pues como líder debo dar ejemplo de convivencia llegando temprano. Me preocupa que no alcance a cumplirles a todos a los maestros y los directivos con todo lo que se exige. ¡Ellos quieren que uno aprenda! Me da miedo a veces que las cosas que queremos hacer no salgan bien, porque de pronto ya no nos dan más permisos para realizar actividades con estudiantes.</p>	
<p>TICE3: Me considero alegre, me gusta estar siempre dispuesto para las personas, soy muy confiable y comprensivo (trato siempre de ponerme en el lugar del otro), me considero paciente pero como todos hay cosas que tienen su límite. Soy muy impuntual, a veces me guardo las cosas para evitar problemas o me extiendo demasiado y no concluyo lo que quiero decir. Me gusta que los estudiantes me vean como un vocero que representa sus ideas y los respeta. Creo que tengo una tarea, y esta es, escuchar y ver lo que pasa para ayudar en la institución</p>	<p>Ser un vocero que representa y respeta las ideas. Creo que tengo la tarea de escuchar y ver lo que pasa para ayudar.</p> 
<p>Soy muy mala dibujante. Considero que soy muy tolerante, sociable, amigable y optimista. Considero que todo lo que uno se propone en la vida lo puede lograr, sin embargo soy una mujer muy sola, creo que me acompaña mucho la soledad aunque solo estoy con mis hijos no busco estar rodeada mucha gente. Me gusta el papel que estoy haciendo ahora porque soy un poco callada y tímida y esta responsabilidad me exige sacar y dar lo mejor de mí como mamá y como representante de los padres de familia.</p> <p>Yo creo que puedo aportar mucho, proponer nuevas ideas en especial lo referente a la des-escolarización de estudiantes con dificultades de comportamiento, esta situación hay que intervenirla con padres de familia y con los mismos estudiantes. Estos chicos tienen muchos problemas y creo que debemos buscar otras opciones para ayudarlos. Eso ya es para mí un gran reto.</p>	<p>Me gusta el papel que estoy haciendo como representante Exigirme y dar lo mejor de mí. Proponer nuevas ideas respecto a la desescolarización. Buscar opciones para ayudar.</p> 

3.5.2. Escenario 2: Los acuerdos de intersubjetividad.



El archivo que consolidamos en el primer escenario nos sirvió para identificar los intereses de los sujetos, reconsiderar los propósitos y pactar las formas de colaboración en la investigación. Este proceso quedó visibilizado y reafirmado materialmente en texto y simbólicamente en el mandala, el cual permaneció expuesto con elementos móviles cada vez que hubiese la necesidad de incorporar un nuevo aporte o modificar los existentes. Katzer y Morales (2009) definen el acuerdo intersubjetivo como un proceso en permanente construcción y redefinición que conecta líneas de cooperación y oposición dentro de un universo de actores y conductas caracterizado por relaciones móviles. (Katzer & Morales, 2009, p. 155). Este último, también hace referencia a la prohibición de prácticas engañosas, la garantía de la privacidad y confiabilidad de la información y la responsabilidad en la presentación de resultados parciales y finales.

En los textos producidos en el primer escenario expresamos los productos logrados y los discernimientos compartidos por los interlocutores. En este espacio presentamos y

compartimos los hallazgos, construimos los acuerdos colectivos y socializamos los recursos metodológicos a utilizar en el trabajo de campo durante la investigación con la finalidad de establecer conexión directa entre los interlocutores, los recursos y los fenómenos sociales de la I.E.

También fue indispensable la reasignación de roles, ya que, aunque hubo bastante participación de los actores sociales, pudimos identificar de los mismos, aquellos que demostraron mayor compromiso e interés con la transformación social de realidad escolar en aras de facilitar la co-teorización y la producción de conocimiento de acuerdo con la agenda local. “La colaboración es selectiva; es acordada (propuesta y demandada) con ciertos actores y no con el grupo en su totalidad. “En coyunturas críticas, acordar y colaborar con algunos actores implica el distanciamiento de otros” (Katzner & Sampróm, 2011, p. 8).

3.5.3. Escenario 3. La colaboración y la co-teorización

Los recursos metodológicos utilizados en este escenario fueron el mapeamiento de las relaciones o mapa social de las zonas de contacto escolar, la foto-etnografía, la entrevista antropológica y la observación reflexiva. Sin embargo, es importante tener presente que los recursos metodológicos se constituyen como el medio para el desarrollo de las prácticas discursivas en torno a la gestión humana del contexto educativo escolarizado.

Buscar el entendimiento y la complementariedad de los rasgos culturales a través del diálogo de saberes no es fácil, es una tarea compleja que requirió acuerdos sobre una buena escucha entre los colaboradores para narrar los hábitos y las costumbres en actividades escolarizadas, para generar referentes desde el lugar de enunciación de los sujetos y para comprender las ausencias y las emergencias que surgen de las prácticas sociales de gestión

humana. Para ello es importante favorecer en las discusiones acuerdos claros respecto a lo que Villa & Villa (2013) refieren la pedagogización de la escucha, la cual

Nos hace interrogar el por qué somos gente de aquí y de allá; también nos lleva a detenernos en la experiencia de cultivar la palabra que actúa en el retorno a la pregunta por el origen, las trayectorias y los procesos por los que han pasado los pueblos y comunidades. (p. 397)

El trabajo colaborativo y de co-teorización toma rigor científico, si en el uso, de los recursos metodológicos, existen estrategias que favorezcan las tareas de la argumentación de que trata la hermenéutica diatópica, esto es: 1. Que los actores escolares puedan reflexionar y discutir frente a los hábitos, costumbres y tradiciones de las prácticas sociales de gestión humana visibilizando en sus narrativas la experiencia cotidiana tal y como fue percibida. 2. Que se generen espacios de reflexión crítica frente a la experiencia y se pueda hablar de lo que está presente, pero no se habla de ello porque ha sido invisibilizado por miedo, por olvido, por insignificante, por improductivo, por inferior, por considerarse como atrasado etc. 3. Que se planteen posibilidades por parte de los actores sociales frente a los inconformismos expresados y las carencias existentes. Y 4. Finalmente se proceda a identificar de cada grupo social los rasgos culturales que los une y que los distancia, no sólo para buscar consensos sino para que en el ejercicio de la gestión escolar se tenga en cuenta la complementariedad de los rasgos culturales.

Es este escenario privilegiamos las narrativas como una forma de producción de la memoria esa “propensión del recuerdo para construir espacialmente, para inscribirse en un espacio, en un lugar” (Candau, 2002, P. 37) generando a través de la argumentación una interacción cultural de las prácticas de gestión humana.

Para validar la producción de conocimiento social hicimos una revisión de los textos producidos con quienes contribuyeron a ellos, esto implicó, la apertura de nuevos debates y

reflexiones sobre las situaciones discutidas. La co-producción hace énfasis en el proceso, pero también toma relevancia en edición de los resultados por su carácter compartido con los socios epistémicos o colaboradores.

El trabajo de co-teorización que encontrarán a lo largo de estas reflexiones académicas, obedece en sí, a una apuesta política que reivindica los saberes prácticos y situados de la vida escolar en común, en aras de comprender la complejidad de la realidad social de la I.E. El recurso metodológico utilizado por los colaboradores para capturar la experiencia social sobre el ideal de lo humano en nuestro colegio-“cole”- y poder poner en diálogo con los otros, tensiones y significados, se fundamentó en la foto-etnografía. De esta manera, el trabajo de la interpretación sociológica estuvo mediado por la convergencia de las diferentes subjetividades captadas en el diario vivir, plasmadas (aquietadas) en las fotografías del contexto de la I.E y discutidas con otras subjetividades.

La textualización y la interpretación sociológica se fueron tejiendo simultáneamente a fin de garantizar la vigilancia epistemológica y la validez científica de las prácticas de saber. Después de la textualización de todos los relatos, hicimos un trabajo analítico del texto para encontrar categorías comunes y complementarias a la luz del discurso y la foto-etnografía.

El trabajo de co-teorización que surgió de las prácticas humanas sedimentadas puso en escena los relatos que surgieron de los mapas de las zonas de contacto escolar y de la textualización de los diálogos. Con este recurso se pudimos identificar las prácticas que realizan los estudiantes en relación con los intereses que los vinculan y los agenciamientos que producen cuando materializan sus prácticas. Para la triangulación de los diálogos cada grupo social realizó una descripción de las identificaciones sociales y luego buscamos aquellas donde todos tenían una trama en común.

Matrices de categorías y/o interpretaciones construidas en colaboración

Las siguientes matrices surgieron del diálogo, la textualización y del proceso de lectura analítica de los textos. En la matriz # 2 denominada categorías ontológicas intersubjetivas y de consenso plasmamos lo que nos une, nos conecta y nos vincula con el ideal de lo humano en nuestro “cole”. Después varios diálogos, escogimos 25 foto-etnografías que mejor representaron nuestros ideales sobre mundos de vida posible, nombramos las categorías tal y como fueron dichas por los colaboradores y realizamos una breve descripción a la que le anexamos diferentes citas de la misma textualización. Finalmente, todo este constructo social sólo fue el inicio del proceso de interpretación sociológica.

Matriz # 2. Categorías ontológicas intersubjetivas y de consenso.

Taller # 11 Consensos Foto-etnográficos.

Código recurso metodológico: Foto-etnografía (SCF)

Participantes: Representantes de grupos escolares.

FOTOGRAFIA	CATEGORIA	DESCRIPCION	CITA RELACIONADA.
1	Compartir, el grupo se convierte en una familia	Se refiere al disfrute colectivo de experiencias y momentos que surgen entre los jóvenes en las zonas de contacto escolar.	“No distinguen ni raza, ni sexo, ni religión para compartir, eso a ellos es lo que menos les importa. Si este es ateo o musulmán, eso no importa. Ellos están en otro cuento, esas cosas no importan, no afectan” (FED1, 201, p# 71) Uno se pone a mirar uno no viene a quedarse sólo, a sentarse sólo. Eso es muy aburrido. En cambio sí compartimos con las demás amistades es diferente. Muchos en la entrevista nos dijeron eso. Que ellos veían al cole a compartir, hacer amigos a conocer nuevas personas.(FEE1, 201, p# 77)
2	Disfrutar del trabajo colectivo para relucir las cualidades creativas	Unión de estudiantes y maestros para desarrollar actividades institucionales y donde prevalece la creatividad de sus participantes.	“Todas las actividades que tengan que ser grupales nos gustan, los seres humanos somos grupales ¡la mayoría! muy pocos no”. (FED1, 201, p# 72)
3	Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno.	Acciones colectivas encaminadas a mejorar los problemas del espacio físico y social.	“Él se monta en el bus, se apropia de ese rol y no deja que nadie pase por encima de él, sienten que están haciendo una tarea importante”. (FED1, 201, p# 72)

4	Divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados	Distanciamiento de los estudiantes respecto a las ideas o imaginarios sobre la clase, la raza y el consumismo.	Ellos parten, reparten, babean, comen, muerden la hamburguesa etc. Y los digo yo: ¡gas! Me miran y me dicen pero ¿por qué? Para ellos es muy natural, no piensan en esos estereotipos de la sociedad que fuera del colegio si los imitan, si los tienen (FED1, 201, p# 73).
5	Compromiso Social	Vínculo y satisfacción que siente cuando se contribuye o lidera tareas escolares que se basan en la ayuda mutua, la colaboración y las redes de apoyo.	“Usted le pide la colaboración a un chico e inmediatamente dice que sí, es muy raro encontrar alguno que no. Ellos dicen vamos hacer tal cosa, otros dicen sí, yo llevo esto etc.”. (FED1, 201, p# 75)
6	Aprender	Actividad que consiste en adquirir conocimientos y habilidades en las zonas de contacto escolar.	“... adquirir conocimientos porque para mí este ideal de uno venir al colegio es uno venir a aprender, porque esto es fundamental para la formación personal y para poder tener un proyecto de vida”. (FEE1, 2018, p# 76) Sí, yo he notado que muchos estudiantes entran aquí al colegio por lo que aprenden en la banda sinfónica, lo que les interesa es aprender música (FEM4, 2018, p# 81)
7	Servir con compromiso amor y humildad	Disposición de las personas para ayudar a los demás.	“...que cada uno se sienta bien con lo que hace, pero que cuando preste un servicio lo haga con satisfacción, con amor, con entrega” (FEE3, 2018, p# 82)
8	Expresar nuestros valores en la vida diaria.	Actuar cotidianamente de acuerdo a las virtudes y principios positivos.	“El ideal de lo humano es que todos tengamos muy buenos valores, ponerlos en práctica. Ayudar y respetar a los demás, la ética es supremamente importante” (FEE1, 2018, p# 80)
9	Tener sentido de pertenencia por lo que somos y lo que hacemos	Sentimiento que une y vincula a estudiantes, docentes y padres de familia con las actividades de la banda sinfónica y la institución.	... yo inicié en la banda, me enamoré de ella y hoy en día eso es lo que quiero seguir haciendo, voy a salir este año y quiero seguir estudiando música en la universidad. Por eso, aquí podemos cuestionarnos a sí mismos, encontramos nuestras habilidades y talentos (FEE2, 2018, p# 99)
10	Encontrar un espacio común.	Lugar de encuentro de estudiantes para conversar, socializar y compartir.	Es que aquí la biblioteca tiene otro sentido. Cuando uno está en el salón con la rutina y uno los trae a la biblioteca es cambiar de ambiente, a los chicos les gusta venir a charlar con la bibliotecaria. Ellos ven que es algo diferente. (FED2, 2018, p# 102)
11	Descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos.	Capacidad de los docentes para detectar y potenciar las aptitudes o capacidades que tienen los estudiantes en especial con la música, el canto y el deporte.	También venimos a darnos cuenta de cosas que no sabíamos que teníamos, nos exploramos más como a nosotros mismos... Yo nunca había cantado, acá en el colegio fue que descubrí que tenía un poquito de ese talento, lo mismo que descubrí cuando aprendí a tocar el clarinete, porque eso también lo aprendí acá. (FEE1, 2018, p# 79)
12	Crear vínculos	Relación de afecto, entendimiento y escucha entre docentes, estudiantes y miembros de la familia	El hecho de que el maestro esté dialogando con los estudiantes ya muestra un vínculo con nosotros diferente a la clase o entre los mismos estudiantes, porque ya hay interés más allá, por preocuparse por conocer la persona. Uno busca crear amistades en el cole, sin ellas no sería lo mismo. (FEE1, 2018, p# 84)

13	Entregarse con pasión.	Sentimiento positivo persistente capaz de persuadir las acciones diarias de los estudiantes, docentes y miembros de la familia generalmente asociada al deporte y la banda sinfónica.	Esos niños se entregan totalmente a lo que hacen, luchan por conocer un instrumento: Por ejemplo a mí me parece muy difícil conocer una partitura, que esto es así, que esto va allí, es como hablar en otro idioma para mí es terrible... Ellos llegan y lo hacen muy fácil y lo hacen muy bien porque les apasiona. (FED2, 2018, p# 88).
14	Aprendizaje con sentido.	“conjunto de experiencias que conducen a poner en práctica los conocimientos y saberes prácticos en la vida cotidiana”.	“Nosotros en todo momento estamos buscando como innovar como hacer algo para que aprendan alguna cosita para que aprendan mejor, aprendan con sentido”. (FED2, 2018, p# 90)
15	Diversidad y diferencia unidas por un solo fin.	Se refiere a las distintas formas de ser, pensar y hacer de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.	“Todos somos tan diferentes pero todos queremos lo mismo: educar, formar, sacar adelante a los estudiantes”. (FED2, 2018, p# 92)
16	Disfrutar de un ambiente sano.	Garantía de la institución educativa para que los estudiantes, docentes y miembros de la familia interactúen en ambientes físicos limpios, ordenados, seguros y sanos.	El ideal de lo humano es que haya condiciones para trabajar, mire que yo me la paso con tapabocas, hay mucho polvo y no me he podido aliviar. Este año ha sido muy duro con la obra. Yo no he podido mejorarme ni de la tos, ni de la gripa ni nada. Estamos mejorando el colegio, la planta física pero verdaderamente no se ha pensado en nosotros en todo lo que ha ocasiona tanta contaminación por el polvo. (FED2, 2018, p#95)
17	Tener una buena comunicación.	Acción de compartir ideas, pensamientos e intereses a través del asertivo del lenguaje.	El ideal de lo humano es tener una buena comunicación en esta fotografía podemos ver dos compañeros hablando situación que aquí pasa todo el día, todo el tiempo. Muchas veces hasta problemas se presentan porque los profesores se incomodan, porque uno es hable y hable, socialice, intercambie ideas. (FEE2, 2018, p#98). Como puede verse en la fotografía la niña está mucho más grande que los niños y sin embargo hay como un entendimiento en la conversación. Ese diálogo para mí es muy importante en el ideal de lo humano (FEM4, 2018, p#70)
18	Estar dispuestos a escuchar al otro.	Acto de querer escuchar y mostrar interés por lo que el otro siente, piensa, opina o experimenta, normalmente motivándole, apoyándole y aconsejándole sobre su experiencia.	“El ser humano aquí en el colegio escucha, le da palabras de aliento, le toma de la mano y le da valor para que le dé la cara a ese conflicto tan grande que ellos ven, que de pronto no son tan grandes”. (FED1, 2018, p# 74)
19	Evaluar adecuadamente.	Juicios acertados que realizan las personas de acuerdo al contexto, las situaciones y circunstancias en la que se produce el aprendizaje.	La apatía que muestran ante esas pruebas es horrible. Si usted le coloca el texto muy largo, si es corto porque es corto, todo es malo y el que no tiene la disposición de hacerlo tacha la respuesta como le dé y voltea la hoja y se hizo el loco todo el tiempo. La gran mayoría empieza hablar, el que terminó para molestar para hablarle al otro. Y uno es quédese callado, simplemente a ellos no les importan nada de eso. (FED2, 2018, p# 94).

20	Formar en valores	Cualidades y principios que los docentes y la familia quiere enseñar a los estudiantes de acuerdo al contexto y el conflicto social que se experimenta cotidianamente.	Esa imagen habla por sí sola, es el sentido de humanidad que tenemos todos en este colegio porque esto sí que lo tiene el colegio, aquí nos enseñan y nos infunden eso, porque la mayoría de los profesores si tienen que salirse de la clase para formarnos en cosas muy importantes como estas, lo hacen. Enseñar valores que es lo más importante (FEE2, 2018, P# 99).
21	Tener calidad humana.	Disposición afectiva asociada con el buen trato en el ejercicio de las funciones del cargo o rol que desempeña en la Institución educativa.	La calidad humana que encontramos en cada uno de los servicios de la institución. En ella se ve la alegría, la confianza, su buena actitud que inspira. Eso se ve en todas partes no sólo en la cafetería, se ven en los profesores, la que hace el aseo, la bibliotecaria en todo lado son muy acogedores, es muy contadito el profesor que de pronto uno le va hablar y que sea muy reservado con uno. Por lo general todos son muy abiertos. (FEE2, 2018, P# 101).
22	Conocimiento Práctico	Saberes y habilidades que adquieren los estudiantes, los cuales pueden usar para actuar a corto plazo en la vida real y especialmente en el campo deportivo, musical y laboral.	El hace un trabajo muy importante tanto así que él puede llegar a decidir lo que una persona quiere ser en toda su vida (FEE2, 2018, P# 100)
23	Tener un interés común.	Vínculo positivo existente entre docentes, miembros de la familia y estudiantes para llevar a cabo el proceso formativo.	En las entrevistas que hicimos le preguntamos a una mamá y ella era consciente que el trabajo no se les puede dejar sólo a los docentes, ella decía que quería influir en esa formación académica porque su sueño era ver como su hijo llega lejos haciéndose un excelente profesional. (FEE1, 2018,P#70)
24	Socializar.	Vínculo entre estudiantes y docentes, asociado a compartir y conocer nuevas experiencias, personas, gustos e intereses.	Lo que más los une, es compartir su vida, sus cosas, sus experiencias. (FEM4, 2018,P#70)
25	Tener un familia comprometida	Gusto e interés que manifiestan los miembros de familia a través de la participación en las actividades de apoyo y acompañamiento del estudiante.	Bueno también el ideal de lo humano es que tengamos una buena participación por parte de los padres de familia. Aquí estaban entrevistando a una mamá, el ideal de lo humano es que los padres estén pendientes, por ejemplo ese día mí mamá vino a preguntar algo mío. Si usted mira los niños que tienen más problemas es porque sus padres casi no están pendientes de ellos porque les falta acompañamiento de los padres porque los niños están solos. (FEE2, 2018, P# 101)

De acuerdo a un trabajo fuerte de consenso y de mínimos de comprensión, realizamos una exposición foto-etnografica, en la que expresamos las diversas categorías que representan el ideal de lo humano en nuestro “cole”. Construimos a partir de esta experiencia, una ontología política, situada en lo real, en lo existente, en lo que somos y hacemos. Para ello hicimos énfasis en la sociología de las ausencias, narrando lo que de la foto-etnografía se siente como propio y existente, y las unimos con las carencias y posibilidades del ideal de lo humano.

La matriz #3 es el resultado de largas horas de argumentación e interpretación sociológica, para ello creamos una ruta de análisis respecto a la categoría, la o las citas relacionadas y las discusiones frente a si es, un saber existente, ausente o posible.

Matriz 3: interpretación sociológica
Taller # 12 Diálogo de saberes.
Código recurso metodológico: Foto-etnografía (DSFE)

SOCIOLOGÍA DE LA AUSENCIAS- DIMENSIÓN ONTOLOGICA INTERSUBJETIVA		
SABERES PROPIOS-LOCALES-EXISTENTES <i>¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?</i>		
Categoría	Cita	Discusión
Descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos.	<p>Si yo insisto que muchos estamos aquí, que aprendimos cosas que no sabíamos que las teníamos porque cada profe buscó en algunos de nosotros la forma de hacernos ver que éramos buenos para algo. Como lo dije en el taller pasado yo no sabía que era buena para cantar o para deletrear en inglés y por el contrario sentía miedo. Mire que participaba y participaba y ganaba. Y nada que decir con la banda sinfónica aquí aprendí a tocar el clarinete cuando ni siquiera los dedos me alcanzaban para hacerlo (DSFEE1, 2018, P# 113).</p> <p>Nosotros nos destacamos en todo normalmente, no sólo con la banda sinfónica y con el deporte, también en las olimpiadas municipales de las diferentes áreas. Creo que el colegio de una u otra forma siempre se destaca. (DSFED1, 2018, P# 111).</p>	<p>¿Es una práctica propia! Es una práctica nuestra descubrir esas habilidades que uno no las encuentra en todos los estudiantes. (DSFED1, 2018, P# 113).</p> <p>Obvio que lo que más se destacaba acá es la música porque es lo que más le metemos ganas, tiempo y dinero. Entonces también considero que es una práctica cotidiana que existe, que está apropiada por nosotros (DSFED1, 2018, P# 114).</p>
Vivir apasionadamente la música y el deporte.	<p>Para ellos un gusto no representa cumplir con las actividades escolares, ellos están en la banda porque le gustan porque les apasionan, pero en lo académico y la disciplina no muestran mucho, es complicado. (DSFED2, 2018, P# 115).</p> <p>Si, lo mismo pasó a mí con el deporte yo estuve en lucha en inter-colegiados empecé a prepararme y me fue súper bien. Todo porque el profe creyó que yo podía (DSFEE3, 2018, P# 114).</p>	<p>Creo que la disciplina es una posibilidad y la pasión una forma de existencia en nuestro colegio. (DSFED1, 2018, P# 116).</p>
Compartir	<p>El compartir para nosotros es una práctica general incluso una de las que más aparecen. Esta es una dimensión muy amplia el compartir no es simplemente estar en el espacio del otro sino como lo dijo también doña DSFEM4 compartir también es el entendimiento entre chicos y grandes, también es compartir tristezas, alimentos, momentos etc. (DSFED2, 2018, P# 117).</p> <p>Uno no está sólo, siempre busca compartir sus cosas con los amigos, sacar tiempo para charlar, para pasar bueno,</p>	<p>Se notó una comprensión común frente a esta categoría y por tanto la discusión fue corta y contundente (NRDSFE, 2018, P# 118).</p>

	para conocer a los demás o para estar con nuestros amigos. (DSFEF1, 2018, P# 118).	
Servir con compromiso, amor y humildad (alegría, confianza y buena actitud).	Otra categoría que surgió en el trabajo pasado fue el servicio, creo que es algo muy propio. Mencionábamos que no sólo la actitud de las personas que nos colaboran en cafetería o en la secretaría sino que también la de los profesores. El servicio es la gente buena, amable, alegre es gente con la calidad humana. Aquí hay muchas personas así. Esto fue lo que dijeron especialmente los estudiantes en el taller. (DSFED1, 2018, P# 118).	La categoría servir con compromiso, amor y humildad se relacionó estrechamente con calidad humana así lo expresaron los colaboradores y por tanto decidieron nombrarla con el significado del servicio y complementar el compromiso como una condición de alegría, confianza y buena actitud que inspiran las personas. Esta categoría fue ubicada como una práctica cotidiana existente. (NDDSE, 2018, P# 120).
Disfrutar de una planta física adecuada	La verdad lo he escuchado de muchas personas. En una reunión que tuvimos de diferentes profesores de la institución en la sede María Inmaculada, estaban encantados con el colegio que estaba muy bonito, que esto, que lo otro, que mire, que todo pintadito. Y ayer la señora que me ayuda vino porque se le quedaron las llaves, cuando entró al colegio me dijo: ¡Qué colegio tan bonito, pintado de blanco! entonces son cosas que nosotros no las vemos porque es muy cotidiano, pero si las están viendo por fuera y eso si hay que destacarlo porque el colegio tiene bonitas instalaciones. (DSFED1, 2018, P# 120).	La categoría de ambiente sano se definió como una práctica existente vista desde una planta física bonita y adecuada para el aprendizaje, sin embargo esta misma categoría vista desde la convivencia se definió como una posibilidad futura dado los problemas cotidianos entre estudiantes y maestros. Las discusiones apuntan a que esta categoría ha tenido avances desde el comportamiento de los estudiantes (NDDSE, 2018, P# 122).
Disfrutar del trabajo colectivo para relucir las cualidades creativas	La mayoría de los seres humanos somos grupales como dice en la cita ¡muy pocos no! ahí se ve reflejado el trabajo en equipo. Yo pienso que cuando uno trabaja en equipo es mucho más fácil, por ejemplo en el mundialito se les motivó para que todos participaran, todos se unieron como para lograr el objetivo que era pues ganar. En esta actividad se ve reflejado el trabajo en equipo de todos en ese momento todos los salones distintivos, usaron mucho la creatividad para ser los mejores, vistieron de tal forma, sacaron carteles y participaron. (DSFEE1, 2018, P# 125).	Si yo pienso que es una práctica muy común de nosotros, entonces pongámosla ahí donde dice prácticas propias. (DSFEE3, 2018, P# 125). En estas dos categorías se definieron el trabajo colectivo para relucir capacidades creativas como una práctica existente en especial por parte de estudiantes y docentes pero la categoría de interés común se definió como una práctica no existente dado que los intereses de todos (docentes, estudiantes y miembros de la familia) no han sido pensados desde el interior de los grupos (NDDSE, 2018, P# 127).
	Al ser humano aquí en el colegio le gusta escuchar, a veces nos regalan una palabra de aliento, nos toman de la mano y le dan valor a uno para que dé la cara a los problemas. Por ejemplo uno ve como el compañero está mal y uno se arrima a quererlo escuchar, a aconsejarlo pues tal como dice la profesora que está llorando por una mínima cosa. A uno, lo que le interesa es saber que es y	

Poder hablar, ser escuchado y escuchar al otro.	que sientan el apoyo de uno. Eso no es sólo de los estudiantes, también por parte de los profesores. (DSFEE1, 2018, P# 128).	
Socializar	Es que uno viene al colegio a conocer amigos, a compartir con ellos los espacios que más podamos, incluso, después de salir de aquí continuamos haciendo cosas juntos (DSFEE2, 2018, P# 138) Ellos se hacen muy amigos, aprenden a tenerse confianza, y andar par arriba y para abajo con los compañeros del colegio (DSFEM4, 2018, P# 138).	La socialización se deriva del compartir es una forma de existencia, ellos vienen prácticamente es eso (DSFED1, 2018, P# 138).
Divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados.	Qué día me reía con unos estudiantes: ellos llegan y se pasan la gaseosa, uno se manda un trago, el otro se manda un trago más grande y lo devuelve a la botella. Yo me quedo mirándolos y siguen como si nada. Si alguien trae un buñuelo aplastado, todo el mundo coge ese buñuelo, lo parten y lo comparten no importa de donde venga, eso no tiene ningún problema para ellos, la cuestión es compartir, reírse y disfrutar. (DSFED2, 2018, P# 139). Y eso que uno limpia, la mayoría no le ve problema, pero no es sólo para la comida es también para otras cosas. También hay personas que viven en lugares muy pesados, que sus familias viven en ambientes muy difíciles y aquí siempre son nuestros amigos, no importa de donde vengan y que hagan cuando salen del colegio, aquí todos disfrutamos de los momentos juntos. (DSFEE2, 2018, P# 139).	Sí, los chicos se divierten no se dan cuentan de nada, ni siquiera cuando están mal, las cosas. Es una forma de existencia (DSFEM4, 2018, P# 140).
Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno.	A nosotros nos gusta unirnos para hacer las cosas que hay que hacer, nos sentimos más apoyados por los profesores y compañeros. (DSFEE1, 2018, P# 140). No todo el mundo está comprometido incluso uno ve profesores que no les importa si las cosas mejoran o empeoran. Pero la gran mayoría de profesores y estudiantes si quieren ayudar y quieren hacer cosas para mejorar el colegio (DSFEE2, 2018, P# 140).	Entonces las dos categorías: unirse estrategias y habilidades para mejorar el entorno y estar políticamente comprometidos con las problemáticas del colegio son prácticas existentes en especial por parte de docentes y estudiantes, pero un practica no evidente en los miembros que representan la familia. (DSFEINV, 2018, P# 140).
LOS SABERES AUSENTES-DIMENSIÓN ONTOLÓGICA INTERSUBJETIVA <i>¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?</i>		
Categoría	Cita	Discusión
	Ellos son muy disciplinados cuando están próximos a un concurso, pero realmente acá ellos no son disciplinados en la vida diaria. Ellos acá se relajan para entregar un trabajo y muchos sienten que como son de la banda tienen excusa. (DSFED1, 2018, P# 114). La verdad creo que no porque hay compañeros que faltan demasiado y sólo cuando se acercan los concursos vuelven y ahí si son más cumplidos. Entonces yo creo que nos falta disciplina y constancia para lograrlo	Creo que la disciplina es una posibilidad y la pasión una forma de existencia en nuestro colegio. (DSFED1, 2018, P# 116). La posición de los estudiantes y de las representantes de la familia se percibe más cercana respecto a la de

<p>Tener disciplina y constancia</p>	<p>debería ser una cosa más frecuente, compromiso por lo menos de asistir ordinariamente a las citas que nos ponen en jornada contraria así no estemos en concurso (DSFEE3, 2018, P# 115). Bueno yo no diría que todos de pronto la mayoría, porque si hay algunos niños son muy juiciosos y se entregan a su estudio con disciplina y constancia de pronto la mayoría no lo hace. (DSFEM4, 2018, P# 115). Pero yo creo que debemos revisar lo que decimos, los chicos de la banda por ejemplo están en desfiles, en retretas, en eventos los sábados, domingos y en la semana, no sólo entrenando sino también participando en eventos. Es un tiempo de esfuerzo en donde ellos podrían estar haciendo otras cosas pero están aquí, representando el colegio en eso que hacen bien y que les gusta, ya de pronto algunos no son disciplinados en lo académico porque no están bien motivados y por otras cosas. (DSFEM4, 2018, P# 116).</p>	<p>los docentes. Para los dos primeros grupos existe pasión y disciplina porque hay un vínculo entre lo que les gusta y lo que se hace como en el caso de la música mientras que para los docentes debe ser en todas las dimensiones de la vida diaria (NRDSFE, 2018, P# 117).</p>
<p>Disfrutar de un ambiente sano (convivencia)</p>	<p>Si porque el ambiente sano no sólo es lo físico y lo ambiental, si no también que en el colegio se viva una buen convivencia, que no hayan problemas, ni peleas (DSFEE1, 2018, P# 120).</p>	<p>Realmente no existe armonía total en la convivencia, el ambiente entre los niños es muy pesado, aunque ha mejorado mucho siempre hay muchas peleas por eso es también una posibilidad (DSFEM4, 2018, P# 122).</p>
<p>Expresar nuestros valores en la vida diaria.</p>	<p>Muchos por ejemplo vemos un perrito, lo cogemos, le hacemos de todo, lo colocamos como la mascota del salón. ¿Cierto? Pero en cambio hay otros que ven ese perrito y empiezan como a maltratarlo. (DSFEE1, 2018, P# 124). Y es que ahí está la imagen relacionada con un perro, pero la noción de valores es muy amplia. No solamente es hablar que me interesa el animalito, sino que siento yo frente a la situación, por ejemplo mi compañero piensa o actúa diferente o tiene gustos diferentes y algunos no respetan eso. Eso no es como tan total, yo si pienso que es una posibilidad (DSFED2, 2018, P# 124).</p>	<p>Yo pienso que es más como una posibilidad, porque si hay muchos que valoramos muchas cosas del colegio y los profesores también nos dan muchos valores como dice ahí se salen del contexto de lo que están enseñando en una materia como para hacerlo crecer a uno como persona, pero también hay unos que no captan bien o que no les importa. ¡Como todo! Por eso no algo para todo el mundo. (DSFEE1, 2018, P# 124). La discusión termina ubicando las formación en valores como una posibilidad y comportarse con principios y valores de acuerdo al contexto escolar como una forma de no existencia relacionada con el cambio generacional y la ausencia del compromiso familiar (NDDSFEE, 2018, P# 125).</p>

<p>Trabajar por un interés común.</p>	<p>El trabajo colectivo es muy sentido por parte de los estudiantes e incluso desde nosotros los docentes, pero uno nota que los padres de familia están como desvinculados con la realidad de la institución, su interés no parece ser el mismo que el de nosotros, esto parece ser más una guardería que una Institución Educativa, uno no tiene apoyo de los padres de familia, creo que no hay el mismo interés. (DSFED1, 2018, P# 126). Para mí el interés común es una posibilidad incluso con los mismos estudiantes, una cosa es lo que uno quiere, otra cosa lo que los profesores exigen y otra es lo que los estudiantes piensan. (DSFEM4, 2018, P# 126).</p>	<p>En estas dos categorías se definieron el trabajo colectivo para relucir capacidades creativas como una práctica existente en especial por parte de estudiantes y docentes pero la categoría de interés común se definió como una práctica no existente dado que los intereses de todos (docentes, estudiantes y miembros de la familia) no han sido pensados desde el interior de los grupos. (NDDSE, 2018, P# 127)</p>
<p>Crear vínculos.</p>	<p>El vínculo va más allá de lo que nos quieren enseñar, el vínculo es como eso que tiene el profesor para que se haga nuestro amigo sin dejar de ser exigente, eso lo dijo DSFEE2 en el taller pasado, una persona que charla con nosotros, que nos conoce, que hace chistes que nos entiende pero que no deja de exigir. (DSFEE3, 2018, P# 128).</p>	<p>La categoría de vínculos entre estudiantes, docentes y miembros de la familia fue considerada como una posibilidad aunque se presente más frecuentemente entre los mismos estudiantes y con algunos profesores. (NDDSE, 2018, P# 128).</p>
<p>Tener una Buena comunicación (entendimiento, atención, respeto).</p>	<p>Una cosa es que se sienta escuchado y entendido. Y otra es tener una buena comunicación, porque hablar por hablar es una práctica que nos desespera. El autor de la fotografía piensa que hablar y hablar es tener una buena comunicación pero eso para nosotros no lo es. (DSFED2, 2018, P# 129). Una buena comunicación implica que se establezcan unos parámetros que las dos personas tanto el emisor como el receptor los tienen claros y en muchas ocasiones el emisor puede tenerlos claros o puede suceder lo contrario. La buena comunicación no es de una sola parte, debe ser de las dos. (DSFED2, 2018, P# 130).</p>	<p>Esta categoría tuvo una buena discusión dado que al inicio se percibió como el acto de escuchar al otro como una buena comunicación, sin embargo no es simplemente el ejercicio de apoyar al estudiante a través de la escucha, se trata de que haya un entendimiento en el acto y éste se encuentre mediado por ciertas reglas como la atención y el respeto para con quien hablamos o discutimos determinados temas. Escuchar al otro es una subcategoría que pertenece a la comunicación. (NDDSE, 2018, P# 130).</p>
<p>Tener sentido de pertenencia.</p>	<p>Entonces podemos hablar como práctica propia el sentido de pertenencia con la banda sinfónica pero desde otra esfera la de cuidar los bienes de la I.E sería como algo ausente de lo cual necesitamos pensar (DSFEINV, 2018, P# 135). Los padres de familia no tienen sentido de pertenencia y yo no hablo de que respondan por los daños materiales de sus hijos, hablo que ellos están ausentes del proceso formativo, incluso hasta del mismo desarrollo emocional de sus hijos pareciera que nos les importara. Desde este punto de vista sí que es algo ausente. (DSFEINV, 2018, P# 135). Los muchachos destruyen las cosas del colegio, sillas, salones etc. Ellos no tienen sentido de pertenencia, por ejemplo el mural que había hecho doña Gladis de las tapitas un trabajo tan lindo, con tanto esfuerzo y cuando al otro día ya lo estaban dañando. Los pupitres por</p>	<p>El sentido de pertenencia aparece como un ideal de lo humano, presente en todas las acciones de los estudiantes relacionados con la banda sinfónica y las amistades, pero como ausente en el cuidado de los bienes materiales del colegio así como también del vínculo de los padres de familia con los procesos formativos y de acompañamiento de los niños. (NDDSE, 2018, P# 136).</p>

	<p>ejemplo me aterran un escritorio de profesores en 8-2 completamente destruidos y lo trajeron de las cosas que vinieron de la sede Juan XXIII, para mí es como ausente ese sentido de pertenencia. (DSFED2, 2018, P# 135).</p>	
<p>Evaluar justamente</p>	<p>Creemos que el ideal de lo humano es una evaluación adecuada porque la apatía que muestran los estudiantes frente a las pruebas escritas es horrible. Parece ser que nadie estudia para ella, si usted le coloca un texto largo es malo, si lo coloca corto porque es corto, finalmente todo es malo. La mayoría no tiene la disposición para concentrarse y reflexionar sobre lo que está respondiendo, tacha la respuesta como la que le dé, voltea la hoja y para completar se hace el loco todo el día, todo el tiempo, no les importa nada de eso, por eso yo pienso que esta categoría está muy relacionada con disciplina y constancia. (DSFED2, 2018, P# 136). Pero en realidad también hay pruebas muy duras, que uno no sabe que responder y entonces uno se desanima y ya no se esfuerza porque no entiende. Yo considero que sí, que nosotros los estudiantes rechazamos este tipo de evaluación por muchas razones, lo que no existe es una evaluación adecuada para nosotros (DSFEE2, 2018, P# 137).</p>	<p>Eso es una práctica propia el resistirse a hacer las pruebas con buena actitud y es una forma de no existencia la evaluación adecuada. (DSFED2, 2018, P# 136). Si es una resistencia, no les gusta, no les interesa y a uno como profe le parece muy tenaz llegar a obligarlos, rogarles que la hagan, presionarlos para que respondan alguna cosa. DSFED1, 2018, P# 136).</p>
<p>Aprender</p>	<p>Lo ideal es uno venir aprender de los conocimientos que los profesores tienen, pero uno también aprende de sus compañeros, de lo que nos pasa en la vida diaria. (DSFEE1, 2018, P# 131). Pero uno lo que quiere es que aprendan mucho para que sean buenos profesionales, pero que aprendan especialmente a ser buenas personas con principios. (DSFEM4, 2018, P# 131). Que los niños aprendan de todo un poquito, que aprendan de las clases que dan los profesores pero también aprendan de lo que comparten a diario con las personas porque eso les enseña hacer mejores personas y creo que aquí en este colegio eso debe ser lo más importante (DSFEM4, 2018, P# 134).</p>	<p>Para mí, esta categoría es una posibilidad, porque siento que los estudiantes vienen más a socializar, a compartir que ha aprender o por lo menos hablando en términos académicos. (DSFED2, 2018, P# 131).</p>
<p>Aprendizaje con sentido y conocimiento práctico.</p>	<p>Creo que muchos estudiantes piensan que lo que enseñan en un colegio son bobadas, depende pues de la materia. La que les gusta la toman bien y aprenden un montón pero la que no les gusta piensan que eso es una bobada, todo el tiempo reniegan “para que la estudio, para que la enseñan, no me gusta, el profesor para que enseña tanta tontería”. Pero cuando llega a una universidad o de pronto pueda acceder a un trabajo donde tenga relación lo que ha aprendido ahí si piensa porque no puse cuidado, porque no puse atención a tal materia ¡mire que en estos momentos la necesito! (DSFEM4, 2018, P# 134).</p>	<p>Estas tres categorías aprender, aprendizaje con sentido y conocimiento práctico han sido relacionadas directamente por todos los colaboradores. Sin embargo cada una expresa un sentido diferente. La primera categoría la describen con una forma de adquirir conocimiento para poder tener un futuro mejor, esta descripción fue relacionada específicamente con el tipo de conocimiento que ontológicamente se espera “un conocimiento práctico</p>

	<p>Pero no sólo podemos pensar que el conocimiento práctico esté relacionado sólo con la formación técnica o con el currículo, el conocimiento es práctico también cuando los estudiantes saben desenvolverse en ambientes difíciles y deben tomar decisiones, deben actuar de acuerdo al contexto, por ejemplo aquí estos chicos viven en ambientes muy pesados. Que sepan tomar una buena decisión es poner el sentido práctico al bienestar que cada uno debe tener (DSFED2, 2018, P# 134).</p>	<p>que permita a los estudiantes a corto plazo usar lo que aprenden en el contexto en el que se desenvuelvan bien sea desde lo académico como desde las relaciones humanas entre las personas”. De todas formas las tres categorías fueron ubicadas como necesidades que los representantes de los grupos sociales esperan sean pensadas para construir un mejor proyecto educativo. (NDDSE, 2018, P# 134).</p>
<p>Valorar la diversidad y diferencia</p>	<p>Si puede ser que nosotros como estudiantes no tengamos en cuenta la diversidad y la diferencia entre nosotros mismos o no la respetemos, por eso se presentan conflictos, pero verdaderamente algunos docentes tampoco la tienen en cuenta (DSFEE1, 2018, P# 141).</p> <p>Diría que la aceptamos, pero no la valoramos porque valorar implica comprender e interactuar con esa diferencia (DSFED2, 2018, P# 142).</p>	<p>Yo pienso que es una posibilidad, porque ni totalmente el docente, ni totalmente el estudiante. Ellos no valoran la diferencia, ni siquiera les importa la diferencia y en el caso de los docentes, en algunas ocasiones por la cantidad de estudiantes que tenemos no alcanzamos a darnos cuenta de quién es cada quien (DSFED2, 2018, P# 142).</p>

SOCIOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS-DIMENSIÓN ONTOLÓGICA INTERSUBJETIVA

¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?

SABERES LOCALES –PROPIOS	SABERES AUSENTES
✓ Descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos.	✓ Tener disciplina y constancia.
✓ Vivir apasionadamente la música y el deporte.	✓ Disfrutar de un ambiente sano(convivencia)
✓ Compartir.	✓ Expresar nuestros valores en la vida diaria.
✓ Servir con compromiso, amor y humildad (alegría, confianza y buena actitud).	✓ Trabajar por un interés común.
✓ Disfrutar de una planta física adecuada.	✓ Crear vínculos.
✓ Poder hablar, ser escuchado y escuchar al otro.	✓ Tener una Buena comunicación (entendimiento, atención, respeto).
✓ Socializar	✓ Tener sentido de pertenencia.
✓ Divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados.	✓ Evaluar justamente
✓ Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno.	✓ Aprender
	✓ Aprendizaje con sentido y conocimiento práctico.
	✓ Valorar la diversidad y diferencia

SOCIOLOGÍA DE LA AUSENCIAS- DIMENSIÓN ONTOLÓGICA INTERSUBJETIVA

¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?

Las matrices 4 y 5 surgen de la interpretación sociológica de la textualización de los mapas de las zonas de contacto escolar. Los colaboradores leyeron las textualizaciones sobre ¿cómo es un día nuestro “cole”? las cuales surgieron en el seno del consejo estudiantil, el consejo de padres y el colectivo de docentes. Cada representante, analizó las rutinas, las prácticas cotidianas e identificó en los textos los intereses que los une y los identifica, situación que permitió una mirada intersubjetiva de las prácticas escolares. Los colaboradores nombraron las identificaciones de acuerdo a los relatos de sus pares y luego la relacionaron con una o varias citas textuales de los diálogos.

Matriz 4: categorización de identificaciones sociales. Dimensión praxeológica intersubjetiva.
Taller # 14 Diálogo de saberes.

Código recurso metodológico: Mapa de las zonas de contacto escolar (DSZCE)

1. Colaboradores : Estudiantes

IDENTIFICACIONES SOCIALES	CITA RELACIONADA
Del tour al retardo	<p>Cuando tocan para ingresar a la clase muchos llegan tarde. ¡No sé qué andan haciendo! Sacan excusas que estaban en el baño, dicen que estaban en la tienda o que fueron a tomar agua, otros se inventan que estaban donde la coordinadora.(MEE14, 2018,P# 26)</p> <p>Yo pienso que es muy malo que las niñas se vuelen de clase, unas siempre están haciendo un tour por el colegio(MEE9, 2018,P# 29)</p> <p>Aquí nosotros notamos que hay algo que los incita hacer eso y en el horario que más se presenta es cuando iniciamos la quinta hora de clase después del descanso. Algunas niñas se quedan turisteando por los corredores para poder coquetear con los muchachos y pues lo mismo pasa con los hombres. (DSZCEE1, 2018, P# 159)</p>
La ley del silencio	<p>El que llegue al salón de primero se esconde para que no lo vean y luego cogen al peladito y le tiran el bolso y los cuadernos por la ventana. Cuando no teníamos el techo nuevo, todos escondían los bolsos en el cielo raso, los tiraban para arriba y ahí quedaban. “Nadie podía decir nada”(MEE6, 2018,P# 27)</p> <p>También en nuestro diario vivir hay diferentes tipos de estudiantes: los que hacen cosas indebidas en clase y los que no. Pero entonces muchas veces los que no participamos en esas cosas nos quedamos callados por miedo, por no tener problemas o simplemente para que no nos traten de sapos. (DSZCEE1, 2018, P# 161)</p>
Entre haraganes y mendigos	<p>Cuando uno sale que suena el timbre bajando por las escalas todo el mundo está pegándole calvetazos a uno o le pegan con bolas de papel que hace con buena ega (MEE6, 2018,P# 27)</p> <p>En el descanso, los más grandes como MEE15, cuando uno va a la tienda ahí están ellos “los haraganes”. Por decir uno compra algo y si uno no les da se lo quitan o se lo tumban, le hacen la maldad. Como dice el profesor MED3 en una fila están los que compran y en la otra los que piden. Le dicen a uno présteme cincuenta o cien y si uno no les presta se ponen violentos (MEE7, 2018, P# 28).</p> <p>En el taller también pudimos identificar un grupo de estudiantes que son como saboteadores, cansones que se pasan de la raya. Un niño del consejo los llamo haraganes porque no sólo se dedican a quitarle las cosas a los niños, especialmente el algo a la hora del descanso sino que también se la pasan pegándole calvetazos en cualquier momento(DSZCEE1, 2018, P# 160)</p> <p>Muchos pegamos calvetazos porque nos parece divertido, bien sea en salón o bajando las escaleras como dijeron los niños del consejo estudiantil o porque estamos jugando “sano”. (DSZCEE3, 2018, P# 160)</p>

La empanada	Yo quiero decir respecto a los bolsos. Por ejemplo si uno se viene para acá y deja el bolso en el salón le hacen la empanada (Le votan todo y le echan ega) y el tortugaso. Mire pues un día en el descanso deje la tula la chapa del salón estaba mala y luego la encontré por el jardín tirada llena de pegante, uno le dice al profesor y ellos no hacen nada y le dicen a uno que porque no pone cuidado(MEE7, 2018,P# 28)
La cuarta	En el descanso muchos niños se quedan en el salón, entran fácil porque la puerta del está dañada. Aprovechan y cierran la puerta para jugar a las monedas o sea juegan a la plata. Tiran la moneda contra la pared y las dañan por eso están todas feas. Algunos niños ganan el juego y no les pagan. Les toca entonces poner la queja al profesor y muchos no le ponen cuidado (MEE8, 2018,P# 29)
Música y pasión.	Para mí la banda es muy importante aunque en semana solo es una hora. Pero para mí lo mejor es la banda, el colegio es mi segunda familia y la banda también. Cuando yo me gradúe voy a extrañar mucho la banda. Mi día no termina a las 12:40 porque yo voy almorzar y vuelvo y entreno con la banda toda la tarde y luego salgo muy cansada para mi casa (MEE5, 2018, P# 29).
Entre mulas y camiones ¡la pega!	Todos los días veo cómo a la hora de salida los estudiantes de nuestro colegio se pegan de los camiones y de los carros. Esperan los carros en las cuatro milpas se pegan de ellos y se suben hasta la trilladora (MEE2, 2018, P# 31). Se robaron lo que llevan en la parte de atrás, sacaron las piñas y no era una sola persona eran varios. Que tristeza que todos vean eso como normal. (MEE2, 2018, P# 31).
Terrorismo académico	Qué pena intervenir de nuevo, pero quiero contar que el profe MED3 es muy raro, él nos dice que si por ejemplo uno le gana la materia a MEED8 por ejemplo con un cuatro (que es promediada con otra a materia) nos dice que él nos pone un uno, nos mete miedo todo el tiempo. ¡Eso es muy injusto! porque él cree que MED8 es muy relajado. La verdad que tampoco es así, uno tiene que hacerle las tareas para poder sacar un cuatro (MEE7, 2018, P# 30).
Matoneo	Otra cosa que pone triste es que en mi salón hay mucho bullying no importa que estén con el profesor más estricto ¡siempre está pasando eso! No respetan a los compañeros les tiran las cosas por la ventana, ponen apodosos y ridiculizan a los demás (MEE2, 2018, P# 32).
Sabotaje y resistencia	Siempre llega con el observador en la mano y por eso todos le dicen Chiguagua. Ella todo el tiempo amenaza con la observación y entonces todo el mundo le coge pereza, por eso todo el mundo le hace más recocha y no la respeta. Por eso cuando estamos haciendo una actividad en clase con ella, aprovechan para hacer avioncitos y tirárselos. También con el profesor MED4 aprovechan para hacer tareas de otras áreas, aprovechan para dormir y hacer recocha (MEE7, 2018, P# 28). el profesor se va caminando hasta las escaleras para subir a la coordinación, amenaza al grupo diciendo que va para la coordinación, y llega hasta el pie de la escalera y se devuelve, ya todos saben que él hace eso y que no es capaz de manejar al grupo, los estudiantes no lo respetan'(MEE8, 2018, P# 28). Un día en el colegio, yo llego directamente al salón de clase y trabajamos derecho hasta el descanso porque nosotros tenemos profesores muy buenos, que explican súper bien, que son estrictos y no pierden tiempo de la clase, porque esos, que son todos relajaditos los estudiantes se la montan y no le dejan dar clase (MEE5, 2018, P# 29). La mayoría de los estudiantes también notamos ciertos comportamientos no muy buenos con los profesores cuyas clases son flojas o no tienen autoridad. Esos niños se regaron en prosa el día del taller y no dejaron nada oculto prácticamente dejaron a algunos profesores en la calle con sus comentarios. Básicamente estuvimos de acuerdo que cuando los profesores son permisivos o se nota que sus clases no son bien preparadas, uno como que no les pone cuidado, los más chiquitos juegan, molestan y hasta groseros son con esos profesores(DSZCEE1, 2018, P# 162).
Si no existieran pruebas	Les quiero contar que el día más estresante que hemos tenido fue el periodo pasado en las pruebas de periodo porque la mayoría de la gente no fue. Algunos presentaron excusa y los otros no. Los que no la presentaron se pusieron alegar con los profesores y los que la llevaron también. Pero como la carpeta se perdió no había nada que hacer (MEE7, 2018, P# 28).
De los golpes al repudio	Siempre hay peleas y los profesores no hacen nada, muchas suceden en clase, a la hora de entrada del descanso y a la hora de salida del colegio. Los estudiantes que vienen malucos desde hace varias horas se ponen a discutir y luego se salen citando a la hora de salida del colegio para darsen duro. Se pelean muchos niños de sexto, séptimo y noveno. Uno cuando sale al descanso quiere descansar y charlar con los amigos pero la verdad se siente un ambiente muy horrible porque muchos se dicen cosas feas, se provocan y resultan peleando (MEE4, 2018, P# 32).

2. Colaboradores: Familia

IDENTIFICACIONES SOCIALES	CITA RELACIONADA
Vacilando	En las aulas hay unos jóvenes muy atentos que si vienen con mucho entusiasmo como dije en la frase, hay otros que no tanto, vienen es simplemente a vacilar o como dicen ellos “a cogerse al salón y al profesor de parche (MEM5, 2018, P# 39).
Sólos y abandonados	A él le va a quedar mucho más duro y complicado, aparte de que muchos no tienen el apoyo de los papás porque los llaman y yo sé que ha pasado con algunos: “Que su hijo tal cosa, que venga, que mi papá no pudo venir, que mi mamá no pudo venir” o sea, no tienen como ese acompañamiento de la familia, entonces va a ser cada día más complicado, y es peor. (MEM6, 2018, P# 39) Sabemos que la población aquí es muy difícil pero los padres no están pendientes de lo que sus hijos hacen, incluso muchos no tienen quien esté pendiente de sus cosas, de lo que necesitan, de los útiles y hasta los alimentos. Es muy triste. (DSZCEM2, 2018, P# 145)
Mejor el cole que la casa.	La gran mayoría vienen al colegio por no quedarse en a casa ¡no estoy diciendo que todos! Como diría mi abuelito “haciendo chuzón por los remiendos” no todos, pero la gran mayoría de verdad viene por cumplir su horario, por no quedarse en la casa haciendo oficio, esa es la verdad (MEM7, 2018, P# 40)
La foto, un resumen instantáneo de la clase	Sí, es lo que yo les decía ahora es tanta la pereza que en el tablero el profesor está dictando la clase y el muchachito ya no escribe sino que le toma la foto al tablero y se va para la casa “esto fue lo de hoy, esto lo de ayer, no veo bien” y después uno pregunta: ¿usted le tomo pantallazo a tal cosa? yo lo digo porque yo tuve esa experiencia en la casa con mi hija y eso es muy triste que ya ni siquiera tomen los apuntes en clase (MEM7, 2018, P# 40). Ahora la tecnología nos está corrompiendo hasta los profesores ya no dicen ¡háganme este mapa de tarea! Nosotros teníamos que dibujar el mapa a la perfección, derecho sin salirnos, sin calcar. Yo sé que es muy personal a mí me paso con x profesor nos tocaba así. Ahora el muchacho va y dice “ma necesito \$300 para imprimir un mapa” y sale con la letra, a color y con todos los detalles que el profesor exige (DSZCEM, 2018, P# 147).
El retardo	Perdón la interrumpo, parta de ahí, como es que se vienen contando los pasos, porque de la casa los despachamos temprano, pero tienen tantas ganas de llegar temprano que mejor dicho llegan cogidos de la tarde para no entrar a clase (MEM4, 2018, P# 40).
Del chequeo a la tarea	Respecto a eso falta también mucha motivación sobre lo que hablábamos ahora y es el tema de las tareas porque muchos de los padres del grupo me han comentado que les ponen por ejemplo una tarea y algunos la traen y otros no. Es obvio que un niño como alumno no va a decir: “profe venga reviseme la tarea” porque eso no va a pasar, primero porque él va a quedar como el sapo, el chismoso, el que ¡haaa!, miren a este lambón y segundo porque el profesor que puso la tarea no tiene la disposición en el momento para revisarla, todo por iniciar la clase rápido o por no manejar el tiempo de la clase. Lo que pasa es que ya otro día no van a querer hacer tareas, van a decir ¡yo para que voy a hacer tareas si eso no lo revisan! (MEM6, 2018, P# 41).
De la flexibilidad a la alcahuetería.	Se convierte totalmente en una alcahuetería ¿dónde está la responsabilidad de los muchachos?, ellos pierden la responsabilidad por tanta flexibilidad como el profesor no califica o me dijo tráigala mañana, ya luego tampoco la traen (MEM8, 2018, P# 41).
La copia	Ahora lo que está primando es la pereza de trabajar, yo he visto como los chicos llegan al colegio y dicen: “venga fulanito de tal ¿usted hizo la tarea? Préstemela y se ponen a copiar. A mi hijo le pasó una vez, mi hijo dio copia y después el profesor cuando calificó el que copio sacó un 5.0 y mi hijo saco un 3.0, entonces mi hijo reclamó. (MEM2, 2018, P# 43). Claro doña DSZCEM2 es que a veces uno le quiere prestar la tarea al mejor amigo, pero también hay muchas presiones de otros compañeros cuando uno no les presta lo que hizo, hacen comentarios, lo ridiculizan, le esconden los cuadernos o hasta se lo botan. Entonces mejor uno prefiere no apegarse a eso y prestar lo que hizo. (DSZCEE2, 2018, P# 152).
Conspirar	Es decir les piden plata a los chicos y si hay alguno que no da entonces les piden deme tal cosa. (MEM6, 2018, P# 46). O los cogen a que vaya compre esto y tienen que obedecer. Mis hijas dicen: “mami no me empaque nada, ni me de plata, que uno llega allá y destapa y es como si hubiera un muerto, llegan todos (MEM7, 2018, P# 46). Tiene que ser que es rentable porque muchos lo hacen, yo les decía a ellos, yo no apoyo la mendicidad porque ellos mantienen profe ¡cien pesitos porfa!, entonces se quedan mirándome y

	yo les digo es la verdad están mendigando monedas. Ellos consiguen un poco de plata así (DSZCEE2, 2018, P# 154).
La empanada	En el descanso pasa también que mi hijo deja la mochila en el salón y le sacan los colores, a él lo molestan mucho, le tiran colbón incluso pega loca. Él dice que a toda hora tiene que cargar con la mochilita en la espalda porque los cuadernos también se los tiran (MEM11, 2018, P# 46). No para mí no es tan sana, creo que se pasan, hace poquito los estudiantes de novenos le tiraron la mochila a una niña en la tasa del baño, le mojaron todas sus cositas, todos sus cuadernos. Para mí eso no es sano. (DSZCEM2, 2018, P# 155).
El chispero	Las niñas ya no se van para la casa, eso primero van y se dan un rose por allá al charco. Vea les cuento una anécdota, un día una de mis hijas salió temprano y yo no sabía, cuando me pongo yo a mirar el celular y un poco de estados por allá en el chispero, y yo ¿Qué? Cuando llamo al colegio y me dicen que fue que salió temprano. Me paré en la puerta a esperarla, cuando llegó, llego a la hora normal cuando se sale del colegio, me dijo “hola ma” y le pregunte yo: ¿Cómo le fue?, ‘bien ma’, y le dije ¿tiro mucho baño?, esa niña se puso pálida y le di una pela, porque es que eso no se hace, le llega a pasar algo por allá y quien le responde uno, uno al colegio no puede venir a decir nada; e entonces también en muchas ocasiones es esa gente que está viniendo de otras partes la que está influenciando a los niños del colegio, porque los muchachos son vulnerables. (MEM7, 2018, P# 46).
Entre mulas y camiones.	Se pegan de los carros que pasan por el parqueadero del supermercado del ARA, arriesgando la vida y haciendo cosas indebidas. (MEM10, 2018, P# 48). Va tocar cuando uno los vea, tomarles la foto y llamar a los padres. (MEM2, 2018, P# 48).
Charlando pesado	Si, entonces como es que yo le voy a decir: ‘es que a esta ya le está picando esa panaocha’. Vea profe, ellas me cuentan porque yo soy muy abierta con mis hijas, pero ella me lo cuentan en forma de recocha, ellas lo toman en gracia, pero yo les digo para mí eso no tiene nada de chistoso, es que él es un docente. (MEM7, 2018, P# 49).
Ajustando cuentas	Si por ejemplo mi hijo un día tuvo problemas y fue y le dijo a él profesor MED13 y él le contesto “solucione como pueda” y entonces él fue y solucionó el problema “le pegó a un niño porque no le quería pagar 200 pesos. El primero le contó al profesor que el niño no le quería pagar la plata y le contestó eso. ¡Qué triste! Los \$200 eran para una fotocopia (MEM7, 2018, P# 49). También tenemos un grupo de estudiantes niños y niñas en todos los salones que abusan de los niños los maltratan física y verbalmente. Ellos quieren ajustar cuentas a las malas, no hablan, no dialogan, no buscan ayuda y esperan a la hora de salida para pelear(DSZCEM2, 2018, P#156)
Rebeldía y resistencia	Otra cosa que notamos es la rebeldía y la resistencia, obviamente con nosotros los padres de familia, pero también con algunos profesores en el colegio. Un ejemplo de ello fue lo sucedido con el profesor de matemáticas, ya que muchos recogieron firmas para destituirlo. Todo empezó en el salón nadie quería hacerle las tareas, resultaban jugando o no trabajaban en clase, no lo respetaban porque su forma de ser era muy fuerte y autoritaria. Aquí vemos una resistencia de algunos estudiantes ante ciertos docentes, porque no se sentían cómodos con él y ahí fue donde hicieron un grupito para que cambiaran al profesor o a ver que se podía hacer. (DSZCEM2, 2018, P#145)
Vandalismo	si algunos vienen y descargar sus energías con el mal uso de las sillas o las cosas del salón la escoba, el balde de la basura con cualquier cosa y hágalos pagar, hasta los mismos padres vienen todos agresivos al colegio cuando se les llama para que respondan por los daños de sus hijos (DSZCED2, 2018, P#153) Creemos que muchos estudiantes se identifican con el vandalismo y el mal uso de los bienes del colegio, miren lo lindo que está el colegio toda la inversión que están haciendo pisos nuevos, paredes totalmente pintadas etc. (DSZCEM4, 2018, P#153)

3. Colaboradores: Docentes

IDENTIFICACIONES SOCIALES	CITA RELACIONADA
	En el dibujo se ve una división total entre lo que es la básica (6 ^a 9 ^o) y la media (10 ^o y 11 ^o), es decir, se muestran disposiciones diferentes. En la básica uno ve el ceño fruncido de los docentes, un poco predispuestos, entonces uno llega a discutir a intentar acomodarlos para poder dar inicio a la clase. En estos grupos, menos de la mitad producen y el resto del porcentaje de estudiantes se encuentran dispersos, se levantan a tirar el papelito, a jugar, hacer

<p>Los amantes del ocio y la patanería.</p>	<p>alguna cosa, bueno en fin. Para los compañeros que dictamos clase en este nivel de la básica llegamos un poco predisuestos, con malgenio y eso se va disminuyendo en la medida que se sube de grado (MED14, 2018, P# 53).</p> <p>A los grados superiores, a partir del noveno llegamos un poco más tranquilos a disponer a los muchachos para la clase, la situación cambia totalmente con respecto a los grupos inferiores. Cuando empezamos a trabajar es más fácil controlar la parte disciplinaria, pero como podemos ver en el dibujo ya el problema se presenta es con la parte electrónica. En todo momento tienen los audífonos puestos, el celular a un lado, pendientes de las redes sociales, entonces ya la distorsión de la clase es debido a esto. La disposición para trabajar es muy pobre existen grupos totalmente apáticos a cualquier actividad (MED14, 2018, P# 54).</p> <p>Entonces uno llega aquí con la mejor actitud, por ejemplo yo creo que aunque no sea todos los días, uno si prepara su clase y dice. “necesito esto, voy a llevar esto para la clase” etc. ¿Qué pasa en el transcurso del día?, Uno llega al aula ve la indisposición, la pereza, la apatía y lo de siempre preguntando ¿puedo recuperar? y ni siquiera ha empezado la clase. Qué va a recuperar si ni siquiera sabe lo que tiene que recuperar, grosería, displicencia, nada le gusta la estudiante, todo lo que usted le lleva es maluco a él nada le gusta. (MED1, 2018, P# 54).</p> <p>Es la garganta que la tiene jodida porque usted las últimas horas grita para que los estudiantes se cuadren y le pongan atención, ¿Qué le genera eso a usted?, Le genera desmotivación, entonces usted se va para la casa aburrida. Pero como decía MED14 Y MED19 que dedica 2 horas para hacer yoga, para relajarse y preparar la clase para volver al otro día al salón y hacer la misma rutina. Todo el tiempo es un desacato del estudiante porque usted le dice esto y a él le entra por aquí y le sale por aquí (señalando los oídos), eso ni le entra, como que le resbala, le salta. Al final del día el docente sale desmotivado, usted ve que ya no puede más, métase el observador debajo del brazo, empiece a ver si con eso se calman, pero usted ve que no ¡eso no funciona! Sólo dicen: “hágamela, cuantas llevo, le ayudo”. (MED1, 2018, P# 57).</p>
<p>Abandonados</p>	<p>Si, ¡es verdad! otra parte también en la que hicimos énfasis fue en la familia. Muchas situaciones de éstas se ven por culpa de la familia, ésta por allá arriba ¡perdida! Planteábamos que no hay acompañamiento de los padres para que mejore la situación académica, pensamos que los padres dicen “váyase para el colegio” y piensan que “allá me lo cuidan”. Ellos lo único que hacen es llegar a fin de año y preguntarle al chico ¿usted si me ganó el año? Cree que su responsabilidad sólo está en vestirlo, alimentarlo y no en seguir una rutina estudiantil. No sé, si alguien querrá complementar alguna cosa (MED14, 2018, P# 54).</p> <p>A mí, me aterra que unos padres ni siquiera sepan dónde están sus hijos, por ejemplo a mí me pasó que ayer estaba en el hospital y me encontré al papa de una niña de acá del colegio y le pregunté: ¿Qué pasa con la niña que no fue a estudiar? Me contestó ¿no fue a estudiar?, o sea no se dan por enterado de nada. También me pasó en 8º3 llamando a lista. Encontré que una niña que hace muchos días no viene y que marca el registro como ausente, la despachan de la casa para el colegio y no entra. Como le parece que los niños me dijeron que sale y se encuentran por allá con un muchacho, entonces los padres no saben ni que rutinas tienen sus hijos. (MED21, 2018, P# 54).</p>
<p>Sobras humanas</p>	<p>Normalmente también se hablaba lo que hay antes de esto y es que a veces queremos tapar el sol con un dedo sabiendo que los estudiantes vienen de primaria con bases muy pobres. ¿Por qué se está presentando esta situación?, Como que nos hacemos lo locos y no miramos objetivamente lo que nos está pasando. Tenemos que analizar porque se está dando esta situación en el colegio, nosotros somos parte del problema pero también este viene de afuera, y esta brecha está muy marcada, ¿en qué? En la disposición de estos chicos, ¿qué hay antes de esto?, son cosas que también debemos analizar y que el profesor debe tener en cuenta en su rutina diaria (MED3, 2018, P# 54).</p> <p>Lo que pasa es que no podemos decir mentiras ¡esta institución se sale en muchos casos de lo normal! o sea sabemos que en todos los colegios los chicos son cabezones, perezosos, que molestan, pero aquí un 90% tiene esa característica y el 10% restante otras. (MED1, 2018, P# 54).</p> <p>Por eso yo metí la cucharada. Cada uno de nosotros gústenos o no todos los días sale o entra uno con presiones, porque usted lo sabe mejor que nadie, el estudiante de acá es un estudiante especial y la secretaria de educación lo está catalogando así. (MED3, 2018, P# 60).</p>

	Puede que la Secretaría de Educación nos los tenga catalogados así, pero todos aquí lo sabemos y yo creo que todos debemos pensar más en tratar de mejorar más como seres humanos que como académicos, pues, lo pienso yo a manera personal, no sé qué pensarán los otros, pero al muchacho lo que más le falta son valores, en su mayoría, entonces el muchacho si no tiene ningún tipo de valores lo académico no lo van a ver tan importante. (MED1, 2018, P# 61).
Si no existieran las pruebas	No, pero eso no me estresa tanto como hacer una evaluación. Aquí la mayoría la pierde. Vuelvo y repito el tema y llevo por ahí dos clases en la misma “repita y repita de una forma u otra y todos vuelven a perder”, entonces yo me pregunto ¿Qué estoy logrando?, eso me estresa mucho. (MED4, 2018, P# 59). Uno hace y hace, busca y busca y no ve resultados buenos. A ellos les parece bueno, pero no dan resultados, uno les presenta el examen y otra vez y lo vuelven a perder. Les presenta el jueguito para que puedan analizar el problema de esta forma y vuelven y lo pierden, entonces no sé. Yo también me cuestiono mucho como el, no sé si es porque estamos en el área de matemáticas o no sé qué es lo que pasa. (MED2, 2018, P# 62).
Resistencia y rebeldía	Hay una cosa MEDINV y termino con esto. A mí personalmente me duele que un culicagado y lo voy a decir con nombre propio, como Kevin (aunque usted no lo crea yo vivo muy pendiente de mis alumnos) le diga a un compañero o una compañera “camine vamos donde la coordinadora que yo le firmo” como desafiándole a uno, eso me emberraca ¿por qué razón?, porque le dan mucha cadena a estos muchachos (MED3, 2018, P# 60). También la apatía, ahí están los cuadernos tirados, los muchachos pues no tienen motivación de nada, uno es tratando de una forma de la otra, voy a hacer tal juego, esto, aquello y nada, no funciona (MED2, 2018, P# 62).
Músicos y deportistas.	Nuestro sentir está con el deporte, fuera de que el apoyo es poco, no hay escenarios deportivos, el profesor es único, para todo el colegio, no hay mucho apoyo y se tienen muchos resultados buenos (MED2, 2018, P# 61).
Flexibilidad o disciplina	Hay que tener una disciplina para que las cosas funcionen. Por ejemplo, la diferencia que se ve entre los estudiantes de la banda y los que no lo son. Uno les pregunta: ¿bueno, y porque tanta flexibilidad con ustedes?, y ellos dicen yo no sé. A ellos también hay que empezar a formales en esa disciplina, porque si usted rinde acá, también tiene que rendir allá, porque o sino pues no se puede. (MED24, 2018, P# 63)

Finalmente, compartimos los análisis realizados por los colaboradores. Cada grupo socializó las identificaciones sociales permitiendo la participación de otros colaboradores en sus discernimientos, bien se para complementar o para aportar desde las otras perspectivas que tienen los docentes, los estudiantes y los padres de familia. Fue una práctica que puso en diálogo las diversas miradas del mundo y las nuevas tramas de sentido que se configuran en los espacios escolares. Con este trabajo triangulamos los saberes que nos unen y nos vinculan con aquellas identificaciones que nos interesan bien sea por su carácter articulador negativo o bien sea por su carácter articulador positivo.

Matriz 5: Identificaciones sociales. Triangulación de saberes

Taller # 13 Diálogo de saberes zonas de contacto escolar.

¿Cómo es un día en nuestro cole?


Código recurso metodológico: DSZCE




	CATEGORIA	GRUPO SOCIAL		
		ESTUDIANTES	PROFESORES	FAMILIA
1	Del tour al retardo	<p>Cuando tocan para ingresar a la clase muchos llegan tarde. ¡No sé qué andan haciendo! Sacan excusas que estaban en el baño, dicen que estaban en la tienda o que fueron a tomar agua, otros se inventan que estaban donde la coordinadora (MEE14, 2018, P# 26).</p> <p>Pues si la verdad no todos llegamos tarde por culpa de los papás. Yo por ejemplo llegaba tarde porque me acuesto muy tarde. La gran mayoría de veces chateando con mis amigos y amigas, otras veces trabajando en un grupo en el que toco (DSZCEE3, 2018, P# 149).</p>	<p>Otros llegan tarde porque se demoran un resto maquillándose o peinándose eso incluye también a los hombres porque hasta polvo usan para la cara. Pero cuando ya están dentro del colegio llegan tarde a clase porque ellos salen disque para el baño o también a tomar agua. La verdad es que salen a turistar por los corredores para a ver con quien se encuentran, para versen con los muchachos y muchachas que les gusta. (DSZCED2, 2018, P# 149).</p>	<p>Perdón la interrumpo, parta de ahí, como es que se vienen contando los pasos, porque de la casa los despachamos temprano, pero tienen tantas ganas de llegar temprano que mejor dicho llegan cogidos de la tarde para no entrar a clase (MEM4, 2018, P# 40).</p> <p>Ellos llegan tarde con intensión para no entrar a clase. Aquí identificamos a un grupo grande de estudiantes que llegan frecuentemente tarde y no es culpa de la mamitas porque muchas veces ellas si se levantan temprano y los despachan, pero los muchachos no quieren venir, llegan tarde para no entrar a clase (DSZCEM2, 2018, P# 149).</p>
2	Entre haraganes, vaciladores y mendigos	<p>En el taller también pudimos identificar un grupo de estudiantes que son como saboteadores, cansones que se pasan de la raya. Un niño del consejo los llamo haraganes porque no sólo se dedican a quitarle las cosas a los niños, especialmente el algo a la hora del descanso sino que también se la pasan pegándole calvetazos en cualquier momento (DSZCEE1, 2018, P# 160)</p> <p>Muchos pegamos calvetazos porque nos parece divertido, bien sea en salón o bajando las escaleras como dijeron los niños del consejo estudiantil o porque estamos jugando “sano”(DSZCEE3, 2018, P# 160)</p> <p>Se hace un grupito atrás y sale uno adelante entonces de todos uno le pega un calvetazo al que salió adelante y si el que está ahí adivina quién fue ese pasa</p>	<p>Lo primero que identifica a los estudiantes es su mala actitud para el estudio y cuando hablo de actitud me refiero tanto a la patanería en clase ¡los que no hacen ni dejar hacer! porque todo el tiempo molestan, agreden e interrumpen y los que no modulan, que están completamente callados, dispersos y lo único que los conecta con el mundo es el celular y las redes sociales(DSZCED2, 2018, P# 170)</p> <p>En la básica uno ve el ceño fruncido de los docentes, un poco predispuestos, entonces uno llega a discutir a intentar acomodarlos para poder dar inicio a la clase. En estos grupos, menos de la mitad producen y el resto del porcentaje de estudiantes se encuentran dispersos, se levantan a tirar el papelito, a jugar, hacer alguna cosa, bueno en fin. (MED14, 2018, P# 53).</p>	<p>En las aulas hay unos jóvenes muy atentos que si vienen con mucho entusiasmo como dije en la frase, hay otros que no tanto, vienen es simplemente a vacilar o como dicen ellos “a cogerse al salón y al profesor de parche (MEM5, 2018, P# 39).</p> <p>Pero es un juego muy pesado, lo hacen en todo momento a la entrada y salida también. Los amigos los están esperando y ¡tome pa que lleve! (DSZCEM2, 2018, P# 160).</p> <p>Es decir les piden plata a los chicos y si hay alguno que no da entonces les piden deme tal cosa”. (MEM6, 2018, P# 46) y “los cogen a que vaya compre esto y tienen que obedecer. Mis hijas dicen: “mami no me empaque nada, ni me de plata, que uno llega allá y destapa y es como si hubiera un muerto, llegan todos “(MEM7, 2018, P# 46).</p>


		<p>al frente y así (DSZCEE2, 2018, P# 161)</p> <p>Yo también lo hice en el descanso. En un día llegué a recogerme hasta \$2.000 (DSZCEE3, 2018, P# 154).</p>	<p>Tiene que ser que es rentable porque muchos lo hacen, yo les decía a ellos, yo no apoyo la mendicidad porque ellos mantienen profe ¡cien pesitos porfa!, entonces se quedan mirándome y yo les digo es la verdad están mendigando monedas. Ellos consiguen un poco de plata así (DSZCED2, 2018, P# 154).</p> <p>Hay otros que llegan con \$200 y dicen profe es que me falta \$100 para comprarme tal cosa y entonces después van y le dicen al otro “profe vea me faltan \$100” y así consigue (DSZCED1, 2018, P# 154)</p>	
3	La empanada	<p>Por ejemplo si uno se viene para acá y deja el bolso en el salón le hacen la empanada (Le votan todo y le echan ega) y el tortugaso. Mire pues un día en el descanso deje la tula la chapa del salón estaba mala y luego la encontré por el jardín tirada llena de pegante, uno le dice al profesor y ellos no hacen nada y le dicen a uno que porque no pone cuidado (MEE7, 2018, P# 28).</p> <p>Es que muchos estudiantes se dedican hacer maldades al bolso de uno. Cuando no, es que le voltean las cositas, se lo amarran de la silla o lo tiran por la ventana. A esto le llamamos la empanada (DSZCEE1, 2018, P# 164)</p>	<p>No a veces encuentran los maletines amarrados en el puesto, eso es algo como yo lo digo entre comillas sano, porque no hace el mayor daño, simplemente es molestar y que él se quede ahí un rato volteando todo (DSZCED1, 2018, P# 155).</p> <p>El tortugaso simple es que toman el morral, lo voltean y le vuelven a echar todo. Pero es que algunos niños cuando hacen esto le sacan los lapiceros, los colores entonces ahí encima del tortugaso lo chancletearon feo (DSZCED2, 2018, P# 155)</p>	<p>En el descanso pasa también que mi hijo deja la mochila en el salón y le sacan los colores, a él lo molestan mucho, le tiran colbón incluso pega loca. Él dice que a toda hora tiene que cargar con la mochilita en la espalda porque los cuadernos también se los tiran (MEM11, 2018, P# 46).</p>
4	Músicos	<p>Cuando estaba haciendo el trabajo me metí más en el rol de estudiante y no sé por qué razón no tomé fotografías de lo que hacemos como músicos y cuando empecé a notar como las profesoras y mis compañeros tomaron sus fotografías en actividades de la banda caí en cuenta que incluso para mí la música está por encima de</p>	<p>Nuestro sentir está con el deporte, fuera de que el apoyo es poco, no hay escenarios deportivos, el profesor es único, para todo el colegio, no hay mucho apoyo y se tienen muchos resultados buenos (MED2, 2018, P# 61).</p> <p>Si, los chicos se esfuerzan por aprender las notas musicales, a tocar el</p>	<p>A nuestros hijos y nietos les encanta la banda, yo creo que ya lo había dicho antes mis nietos también entraron aquí por la banda. Ellos aman la banda. (DSZCEM4, 2018, P# 168)</p> <p>Pero es que cuando van a ir a un concurso, ellos trabajan muy duro salen del colegio, van y almuerzan a la casa y luego vienen toda una tarde</p>


		<p>las tareas y otras cosas escolares. Yo soy músico, amo ser músico y seguiré siendo músico porque cuando me gradué del colegio voy a seguir estudiando música en la universidad. (DSZCEE3, 2018, P# 168)</p> <p>Para mí la banda es muy importante aunque en semana solo es una hora. Pero para mí lo mejor es la banda, el colegio es mi segunda familia y la banda también. Cuando yo me gradúe voy a extrañar mucho la banda. Mi día no termina a las 12:40 porque yo voy almorzar y vuelvo y entreno con la banda toda la tarde y luego salgo muy cansada para mi casa (MEE5, 2018, P# 29).</p>	<p>instrumento eso es muy bonito además cualquiera no lo hace (DSZCED1, 2018, P# 169)</p> <p>Nosotros vamos y acompañamos las comparsas cuando están en concurso o cuando ellos se están preparando desde la clase (DSZCED1, 2018, P# 169)</p> <p>Existe un vínculo muy fuerte entre los estudiantes que pertenecen a la banda sinfónica, no solamente porque tienen algo en común con la música, sino también porque el colegio ha generado los espacios institucionales para la formación y ha dispuesto los recursos para sostener y llevar a cabo el proyecto. Sin embargo no podemos decir lo mismo con las actividades deportivas y culturales donde también hemos encontrado bastantes talentos que nos representan a nivel municipal y departamental. (DSZCED1, 2018, P# 179)</p>	<p>como hasta las 7 de la noche, para ellos llegar a la casa cansados de todo el día. Es que uno también tiene que ponerse en los zapatos de los muchachos, porque también todo el día es muy pesado para luego llegar a hacer un montón de tareas, entonces también les queda muy duro. (DSZCEM4, 2018, P#178).</p> <p>Pues si los estudiantes demuestran interés por el deporte y con tanto problema de drogas que tenemos, el colegio debería invertir en eso (DSZCEM2, 2018, P#179).</p>
5	<p>Entre mulas y camiones ¡la pega!</p>	<p>Nosotros también identificamos las pegas que hacen los niños de mulas y camiones. Estábamos muy tristes porque esta situación para los que no la hacemos, nos produce pena y vergüenza ajena. Los niños que hacen eso, no piensan en ellos, en lo que les puede pasar, ni tampoco piensan en la imagen del colegio (DSZCEE2, 2018, P#165)</p> <p>Todos los días veo cómo a la hora de salida los estudiantes de nuestro colegio se pegan de los camiones y de los carros. Esperan los carros en las cuatro milpas se pegan de ellos y se suben hasta la</p>	<p>Pero ya llevamos varios años con esta práctica, recuerde también los chicos que se pegan de las mulas para ir a los partidos de futbol, normalmente andan mal vestidos para que los lleven al destino del partido (DSZCED1, 2018, P#159)</p> <p>Hay otros que sólo suben a molestar para sentir la adrenalina que se siente al tirarse de ahí, como si fuera un deporte extremo. (DSZCED2, 2018, P#165)</p> <p>Mire el niño que perdió los dientes porque iba pegado, quedó totalmente mueco y luego entró en depresión (DSZCED1, 2018, P#165)</p>	<p>Bueno y para terminar yo creo que esta última actividad que discutimos les gusta a los estudiantes, obvio no ha todos, pero si a un grupo de sexto, séptimo y algunos de octavo es pegarse de mulas y camiones sobre todo por los supermercados ARA y las Cuatro Milpas. Los chicos arriesgan su vida pegando en la parte de atrás de los camiones incluso se pegan estando montando en bicicleta. La ruta va desde el supermercado hasta la trilladora o desde el supermercado hasta el peaje. Esa sí que es peligrosa. (DSZCED2, 2018, P#156)</p> <p>y los que se pegan de las mulas sólo por deporte, como</p>

		trilladora (MEE2, 2018, P# 31). Se robaron lo que llevan en la parte de atrás, sacaron las piñas y no era una sola persona eran varios. Que tristeza que todos vean eso como normal. (MEE2, 2018, P# 31).		esa niña de octavo que se pega de las mulas andando en bicicleta (DSZCEM2, 2018, P#165)
6	Ajustando cuentas	Siempre hay peleas y los profesores no hacen nada, muchas suceden en clase, a la hora de entrada del descanso y a la hora de salida del colegio. Los estudiantes que vienen malucos desde hace varias horas se ponen a discutir y luego se salen citando a la hora de salida del colegio para darsen duro. Se pelean muchos niños de sexto, séptimo y noveno. Uno cuando sale al descanso quiere descansar y charlar con los amigos pero la verdad se siente un ambiente muy horrible porque muchos se dicen cosas feas, se provocan y resultan peleando (MEE4, 2018, P# 32). Los hombres también se pelean, pero creo que los más chiquitos de sexto, séptimo y octavo pero son peleas donde ya al rato se hablan, pero cuando las niñas se pelean, no importa el grado. Ellas si son muy rencorosas y se dicen cosas bastante feas. (DSZCEE3, 2018, P#167)	Ellos no hablan todo lo resuelven a las malas, casan las peleas para la hora de salida. Y eso que yo pienso que eso ha cambiado mucho aquí en el colegio (DSZCED2, 2018, P#156) Las niñas son las más agresivas, son muy impulsivas y dicen que no se dejan de nadie. Pero en que les queda el alboroto, en un internado. Esas que han sido tan guerreras terminan internadas (DSZCED2, 2018, P#167) Es que es muy complicado uno estar cuidando todos los muchachos de aquí, como son de tremendos. La culpa no es del profesor (DSZCED2, 2018, P#168)	También tenemos un grupo de estudiantes niños y niñas en todos los salones que abusan de los niños los maltratan física y verbalmente. Ellos quieren ajustar cuentas a las malas, no hablan, no dialogan, no buscan ayuda y esperan a la hora de salida para pelear (DSZCEM2, 2018, P#156)
7	Sabotaje y resistencia	La mayoría de los estudiantes también notamos ciertos comportamientos no muy buenos con los profesores cuyas clases son flojas o no tienen autoridad. Esos niños se regaron en prosa el día del taller y no dejaron nada oculto prácticamente dejaron a algunos profesores en la calle con sus comentarios. Básicamente estuvimos de acuerdo que cuando los	A mí personalmente me duele que un culicagado y lo voy a decir con nombre propio, como Kevin (aunque usted no lo crea yo vivo muy pendiente de mis alumnos) le diga a un compañero o una compañera “camine vamos donde la coordinadora que yo le firmo” como desafiándole a uno, eso me emberraca ¿por qué razón?, porque le dan mucha cadena a estos	Todo empezó en el salón nadie quería hacerle las tareas, resultaban jugando o no trabajaban en clase, no lo respetaban porque su forma de ser era muy fuerte y autoritaria. Aquí vemos una resistencia de algunos estudiantes ante ciertos docentes, porque no se sentían cómodos con él y ahí fue donde hicieron un grupito para que cambiaran al profesor o a ver que se podía

		<p>profesores son permisivos o se nota que sus clases no son bien preparadas, uno como que no les pone cuidado, los más chiquitos juegan, molestan y hasta groseros son con esos profesores (DSZCEE1, 2018, P#162).</p> <p>Siempre llega con el observador en la mano y por eso todos le dicen Chiguagua. Ella todo el tiempo amenaza con la observación y entonces todo el mundo le coge pereza, por eso todo el mundo le hace más recocha y no la respeta. Por eso cuando estamos haciendo una actividad en clase con ella, aprovechan para hacer avioncitos y tirárselos. También con el profesor MED4 aprovechan para hacer tareas de otras áreas, aprovechan para dormir y hacer recocha (MEE7, 2018, P# 28).</p>	<p>muchachos (MED3, 2018, P# 60).</p>	<p>hacer. (DSZCEM2, 2018, P#145</p>
<p>8</p>	<p>Solos y abandonados</p>		<p>Nosotros en el mapa ubicamos la familia en la parte superior porque ella es la base para que el proceso educativo sea exitoso. Ya podemos ver de manera frecuente estudiantes sin el acompañamiento, sin valores, desmotivados, falta de afecto que buscan suplir estas necesidades en la institución con buenas o malas actitudes, con buenas o malas amistades. Etc (DSZCED2, 2018, P# 172)</p> <p>Muchas situaciones de éstas se ven por culpa de la familia, ésta por allá arriba ¡perdida! Planteábamos que no hay acompañamiento de los padres para que mejore la situación académica, pensamos que los padres dicen “váyase para el colegio” y piensan que “allá me lo cuidan” (MED14, 2018, P# 54).</p>	<p>Eso ya lo habíamos visto nosotras también la familia está muy ausente del colegio, pero en verdad no es tanto lo ausente sino que tampoco enseñan valores, respeto ni principios en casa. Ese es el problema para mí. (DSZCEM2, 2018, P# 173)</p> <p>A él le va a quedar mucho más duro y complicado, aparte de que muchos no tienen el apoyo de los papás porque los llaman y yo sé que ha pasado con algunos: “Que su hijo tal cosa, que venga, que mi papá no pudo venir, que mi mamá no pudo venir” o sea, no tienen como ese acompañamiento de la familia, entonces va a ser cada día más complicado, y es peor. (MEM6, 2018, P# 39).</p> <p>Sabemos que la población aquí es muy difícil pero los padres no están pendientes de lo que sus hijos hacen, incluso muchos no tienen</p>

				quien esté pendiente de sus cosas, de lo que necesitan, de los útiles y hasta los alimentos. Es muy triste. (DSZCEM2, 2018, P# 145)
9	Sobras humanas		<p>Bueno este tema es difícil de tratar porque suena feo pero es la realidad. La mayoría de nuestros estudiantes van llegando a nuestro colegio por residuo, porque sobran, porque nos los reciben en otras instituciones educativas, porque están enfermos y no han sido tratados y generalmente han perdido dos o más años estudio (DSZCED2, 2018, P# 175).</p> <p>Por eso yo metí la cucharada. Cada uno de nosotros gústenos o no todos los días sale o entra uno con presiones, porque usted lo sabe mejor que nadie, el estudiante de acá es un estudiante especial y la secretaria de educación lo está catalogando así. (MED3, 2018, P# 60).</p>	Si eso dijo MEM6 yo he escuchado por mi hija y mis sobrinos y si ponemos en una balanza de un ciento por ciento, el ochenta por ciento es más indisciplinado que el veinte por ciento restante, porque se dejan contagiar, tal vez vienen de la casa con entusiasmo, pero ellos llegan al colegio y de ahí para acá son con los amiguitos y empiezan que a cogerse del pelo uno al otro molestando muy maluco (DSZCEM2, 2018, P# 146).
10	La ley del silencio	<p>En nuestro diario vivir hay diferentes tipos de estudiantes: los que hacen cosas indebidas en clase y los que no. Pero entonces muchas veces los que no participamos en esas cosas nos quedamos callados por miedo, por no tener problemas o simplemente para que no nos traten de sapos. (DSZCEE1, 2018, P# 161)</p> <p>Es que eso muy sencillo, algunos no hablan simplemente porque no les interesa meterse en problemas (DSZCEE3, 2018, P# 162)</p>	<p>Se quedan callados yo les digo “ustedes deben saber quiénes son lo que hacen eso, ustedes saben quién se sus cosas” deben decir quienes fueron para poder solucionarlo, pero quieren es que les solucione sin decir nada (DSZCED2, 2018, P# 156)</p> <p>Muchos así les hagan un proceso disciplinario no cuentan nada, no cuentan ¿qué pasó? (DSZCED1, 2018, P# 161)</p>	
11	La cuarta	Sí, es una práctica que realizan ciertos estudiantes a la hora del descanso. Nadie se da cuenta o por lo menos eso piensan ellos, porque para hacer eso se quedan	Algunos no pagan cuando pierden y entonces los roban de frente y ahí si buscan al profesor (DSZCED2, 2018, P# 164)	

		<p>encerrados en el salón para que nos los vean. Normalmente juegan plata con monedas y siempre están los más chiquitos (DSZCEE1, 2018, P# 164)</p> <p>En el descanso muchos niños se quedan en el salón, entran fácil porque la puerta del está dañada. Aprovechan y cierran la puerta para jugar a las monedas o sea juegan a la plata. Tiran la moneda contra la pared y las dañan por eso están todas feas. Algunos niños ganan el juego y no les pagan. Les toca entonces poner la queja al profesor y muchos no le ponen cuidado (MEE8, 2018,P# 29)</p>		
12	Matoneo	<p>El matoneo es otra cosa que hacen mucho los estudiantes aquí en el colegio. Hay niños que molestan a los más chiquitos, a los más indefensos o a los que dan papaya por cualquier bobada. Es como un hostigamiento, se creen los papás de los pollitos, hablan duro, son agresivos y se burlan de las personas. Ponen apodos y lo intimidan a uno cuando hablan, lo quieren callar todo el tiempo (DSZCEE1, 2018, P# 166)</p> <p>Otra cosa que pone triste es que en mi salón hay mucho bullying no importa que estén con el profesor más estricto ¡siempre está pasando eso! No respetan a los compañeros les tiran las cosas por la ventana, ponen apodos y ridiculizan a los demás (MEE2, 2018, P# 32).</p>	<p>Aquí tenemos estudiantes muy pesados, que han sido violentados por sus familias y vienen y hacen lo mismo aquí (DSZCED1, 2018, P# 167)</p> <p>Nuestros estudiantes han tenido que aprender a sobrevivir en el barrio, ustedes saben que la frontera es un barrio muy pesado, toda la violencia que se vive, las drogas, prostitución, la pobreza, el abandono de las familias etc (DSZCEINV, 2018, P# 167)</p>	

13	El resumen Instantáneo	<p>A veces hay tarea y lo que hacemos es tomar la foto y mandarla al grupo del salón (DSZCEE3, 2018, P# 147).</p> <p>Nosotros sí hemos tomado fotos a las tareas pero también muchos compañeros están pidiendo las fotos de los apuntes y los ejercicios con la excusa de que están atrasados (DSZCEE1, 2018, P# 148).</p> <p>También cuando la tarea es de un texto muy largo entonces el profesor no da copias y pues todos tomamos fotos. (DSZCEE3, 2018, P# 148).</p>	<p>Pero es que esto no se puede mirar desde el punto de vista negativo, ¿Qué pasa?, hay estudiantes que se distraen, que no trabajan en clase, que no toman apuntes. Entonces uno ya no quiere que saquen excusas para ponerse al día y con la foto él va a tener la tarea en el teléfono para que sepa lo que tiene que hacer. Para mi es una herramienta, desafortunadamente tenemos que vivir con eso (DSZCED2, 2018, P# 147).</p> <p>O porque los estudiantes no pagan la copia, entonces ahí es donde da la posibilidad de tomar la foto al documento para que haga la tarea (DSZCED2, 2018, P# 148).</p>	<p>otra cosa que nos preocupa mucho a nosotras las mamás que estuvimos en el proceso, es que ya los niños no toman apuntes, no hacen resúmenes, ni escriben al dictado ya no quieren hacer nada, a todo le quieren tomar una foto (DSZCEM2, 2018, P# 147).</p> <p>Sí, es lo que yo les decía ahora es tanta la pereza que en el tablero el profesor está dictando la clase y el muchachito ya no escribe sino que le toma la foto al tablero y se va para la casa “esto fue lo de hoy, esto lo de ayer, no veo bien” y después uno pregunta: ¿usted le tomo pantallazo a tal cosa? yo lo digo porque yo tuve esa experiencia en la casa con mi hija y eso es muy triste que ya ni siquiera tomen los apuntes en clase(MEM7, 2018, P# 40).</p>
14	De la tarea al chequeo	<p>Es verdad, uno ya sabe cuáles son los profesores que reciben y revisan en las fechas pactadas, la gran mayoría corre las fechas y resultan colocando un chulo sin verificar como estuvo hecha esa tarea. Entonces uno ya no se esfuerza con ese profesor porque sabe que no hay que hacer de a mucho (DSZCEE1, 2018, P# 151).</p>	<p>sí, pero también hay que tener en cuenta que acá en el colegio tenemos cosas que vienen desde las directivas, que hay que recuperar, que hay que darle la oportunidad, entonces uno como docente también se ve presionado en que no tengo notas con estos muchachos, ¿entonces uno que hace?, aplazo y aplazo el tiempo (DSZCED1, 2018, P# 150).</p> <p>Ellos son muy conchudos al final de periodo, ahí si le dicen a uno “vea yo traje la tarea” y le dicen a uno es que yo tengo derecho a recuperar hasta que finalice el periodo, entonces yo le digo que no, que pena ya le di el tiempo prudente (DSZCED2, 2018, P# 151).</p>	<p>Es obvio que un niño como alumno no va a decir: “profe venga revíseme la tarea” porque eso no va a pasar, primero porque él va a quedar como el sapo, el chismoso, el que ¡haaa!, miren a este lambón y segundo porque el profesor que puso la tarea no tiene la disposición en el momento para revisarla, todo por iniciar la clase rápido o por no manejar el tiempo de la clase. Lo que pasa es que ya otro día no van a querer hacer tareas, van a decir ¡yo para que voy a hacer tareas si eso no lo revisan! (MEME6, 2018, P# 41).</p>
15	El chispero	<p>Algunos chicos y chicas salen temprano y bajan al chispero porque allá nadie los ve, algunos son novios y quieren estar solos pero hay otros que se van</p>		<p>Otra de las cosas que une a los chicos es la salida para el charco, cuentan las mamás que cuando salen temprano no se van para la casa, se van</p>

		también a fumar (DSZCEE3, 2018, P# 158).		para el río o el chispero con los amigos y los novios (DSZCEM2, 2018, P# 158).
16	Vandalismo	Pero eso sucede como de sexto a noveno, uno ya más grande cuida lo que le entregan o si no debe pagar (DSZCEE1, 2018, P#153)	si algunos vienen y descargar sus energías con el mal uso de las sillas o las cosas del salón la escoba, el balde de la basura con cualquier cosa y hágalos pagar, hasta los mismos padres vienen todos agresivos al colegio cuando se les llama para que respondan por los daños de sus hijos (DSZCED2, 2018, P#153)	Ayer comieron mandarina en el refrigerio, cogieron las cascara y los residuos e hicieron boleo hasta que las paredes quedaron todas untadas. Esto sólo es un ejemplo de ese espíritu destructor y de la falta de sentido de pertenencia de los muchachos, cómo a ellos no les cuesta nada entonces volvámoslo fiesta (DSZCEM4, 2018, P#153)

3.5.4. Escenario 4: De la interpretación y análisis de las prácticas de saber:

El análisis e interpretación de los datos es una de las tareas más complejas del proceso de investigación. Justo en este escenario asumimos los retos para comprender y dar significado a la cantidad de datos³⁶ de acuerdo con los principios epistemológicos de la justicia social cognitiva y de los supuestos antropológicos colaborativos con los que entramos al campo.

El análisis de datos nos exigió una tarea conjunta y colaborativa en el que los textos producidos en los diferentes talleres y actividades (entrevistas antropológicas, el mapeamiento del cuerpo y de las zonas de contacto cultural, la foto-etnografía y los diálogos argumentativos) fueron leídos una y otra vez con el fin de ampliar la mirada discursiva o simplemente para clasificar, categorizar los textos de acuerdo con el objetivo de análisis y en este sentido permitir la representación de los colaboradores en el diálogo de saberes y el texto final. Para ello dispuse de un plan de análisis que contuvo:

³⁶ El dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible conservación y comunicación. (Rodríguez,1996)

Preparación de los datos (Amo & Blanco , 2012): Esta actividad textualizamos todos los relatos y los diálogos que surgieron de las entrevistas, los mapas (corporales y de las zonas de contacto cultural) y los talleres de la foto-etnografía, así como también de las observaciones y notas de campo reflexivas y descriptivas. Finalmente elaboramos un solo archivo codificado de acuerdo con la actividad, los colaboradores, el lugar, la fecha y algunos detalles foto-etnográficos que soportan los diálogos argumentativos. Igualmente realizamos un archivo en carpetas electrónicas y/o digitales debidamente rotuladas con aspectos demográficos de tiempo y lugar.

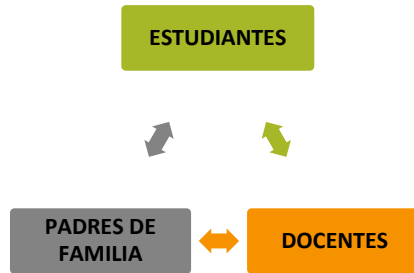
Los datos producidos en cada taller se constituyeron en los textos que nos permitieron una relación plural e intersubjetiva entre el colaborador y los grupos que representan, en el ejercicio discursivo. En este proceso incrementamos los datos en la textualización a fin de ofrecer al colaborador una mirada más allá de su propia subjetividad.

Reducción de datos (Miles y Huberman, 1994): Tomamos el cúmulo de datos los cuales fueron textualizados con el fin de reducirlos a tematizaciones de acuerdo con ciertos patrones de la teoría antropológica. Para ello fue necesario como lo plantea Tesch (1990) hacerlo en ocho pasos: A. Aprender el sentido de la totalidad y leer todas las textualizaciones. B. Escribir notas (descriptivas y reflexivas) al margen producto de la lectura. C. Realizar una lista de todos los temas surgidos (principales, similares, únicos, residuales). D. Codificar los temas. E. Hallar palabras más descriptivas de los temas y relacionarlas con otras. F. Tomar la decisión final de reducción a temas y ordenar alfabéticamente. G. Unificar el material dentro de cada tematización y armar el análisis preliminar. H. Recodificar si es necesario. Por lo anterior propusimos desde la tarea hermenéutica diatópica, el siguiente procedimiento:

- a. Textualizar los relatos y los diálogos de colaboradores y participantes.

- b. Leer todos los textos para aprender el sentido de la totalidad incluyendo las notas reflexivas y descriptivas producto de la observación, la participación y la lectura.
- c. Realizar matrices de acuerdo con las tematizaciones (patrones comunes y diferenciados) y validar los argumentos de acuerdo con las citas textuales de los relatos. (Intereses colectivos-mapeamiento del cuerpo, categorías ontológicas intersubjetivas y de consenso, Interpretación sociológica, categorización de identificaciones sociales, dimensión praxeológica intersubjetiva y triangulación de identificaciones sociales)
- d. Dar lectura nuevamente a la textualización por aparte de los colaboradores y hallar palabras más descriptivas a las categorías o tematizaciones.
- e. Asignar códigos a la tematización de los saberes de acuerdo con el actor social y al grupo que representa. La codificación requiere del uso de etiquetas que distingan los códigos descriptivos, in vivo y procesuales. Los primeros orientados a identificar sustantivos que sintetizan el contenido de un fragmento, los segundos hacen referencia a las palabras que los colaboradores repiten permanentemente y los últimos se orientan a la identificación al uso de gerundios en los procesos observados.
- f. Realizar talleres de diálogo y argumentación de saberes con los colaboradores y textualizar nuevamente.
- g. Triangular las tematizaciones que surgen de cada grupo social respecto a las prácticas de gestión humana.

Grafico 13: Triangulación de saberes



Fuente elaboración propia.

La triangulación de los saberes evidenció una intersección de los procesos culturales de los grupos sociales de la Institución Educativa. Se caracteriza “por la integración complementaria de distintos tipos de instrumentos y técnicas de recogida de información” (Tejada, 1997, pág.101), este procedimiento incrementó la científicidad de los datos cualitativos y la credibilidad de los aportes de los colaboradores.

Resultados y conclusiones: en este proceso ensamblamos todos los elementos diferenciados en el proceso analítico y reconstruimos un todo estructurado y significativo en relación con los objetivos de la investigación.

3.6. Recursos metodológicos.

La experiencia de campo requirió de una gran variedad de recursos que proporcionaron las condiciones para comprender la complejidad de cada situación. El posicionamiento del investigador como miembro de la I.E y como científico social permitió la utilización de conocimientos y técnicas para proponer debates y problematizar cuestiones de la vida cotidiana del espacio escolarizado (Katzner & Sampróm, 2011).

Grafico 13: Bricolage Metodológico.



Fuente: Elaboración propia.

La investigación cualitativa como *bricoleur* es un concepto trabajado por K. Denzin & Lincoln (2012) donde refieren que el *bricoleur* es aquel sujeto que construye formas posibles de acercarse a la situación con los recursos necesarios y disponibles. En este sentido del bricolage “cambia, apropia herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar el problema” (K.Denzin & Lincoln, 2012, p. 50)

La investigación cualitativa como *bricoleur* no privilegia una única práctica metodológica porque esta, tiende a realizar una amplia gama de posibilidades disponibles que permitieron para el caso de esta investigación una construcción social de conocimiento válido donde se pusieron en escena los intereses de la colectividad.

Desde la perspectiva antropológica colaborativa los recursos metodológicos que nos permitieron el posicionamiento político en el campo de los colaboradores, se fundamentaron en el uso de la observación reflexiva, la entrevista antropológica, los mapas corporales y sociales y la foto-etnografía. Estos recursos y/o herramientas sientan sus bases en el diálogo, la participación y el compromiso social. No obstante, los recursos metodológicos se constituyeron en medios para la realización de ejercicio interpretativo expuesto en la hermenéutica diatópica y situó el trabajo dialógico entre los diferentes grupos sociales de la

I.E. El uso del *bricoleur* metodológico³⁷ facilitó la investigación sobre prácticas de saber respecto a la gestión humana no sólo desde observación participante propia del método etnográfico, sino que nos permitió la movilidad por otros recursos y herramientas argumentativas a favor de la reflexión crítica y del trabajo colaborativo y co-intencional de los actores del proceso fundados en el diálogo de saberes.

3.6.1 La observación reflexiva y colaborativa.

La adopción de la observación participante como recurso de investigación parecía ser fácil de llevar cabo. El hecho de estar en contacto permanente y presente como sujetos actuantes en los mundos de vida escolarizados nos permitió valorar aún más las experiencias directas de la vivencia empírica a través de nuestras propias percepciones y sentimientos. La presencia directa en el campo es una oportunidad valiosa para el conocimiento social (Guber, 2001), pone en diálogo las mediaciones interpretativas del investigador con quienes colaboran en ella, generando una comprensión del mundo escolarizado desde las diversas subjetividades presentes y nacientes. Sin embargo, esta particularidad de estar en el campo, no como sujetos ajenos sino como sujetos pertenecientes a la Institución escolar cuyo referente de investigación ha sido la propia cotidianidad, denota un fuerte involucramiento tanto de la observación como de la participación. “La observación participante permite recordar en todo momento que se participa para observar y se observa para participar, esto es, que involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento social” (Guber, 2001, pág. 62) .

³⁷ El bricolage metodológico es una de las muchas clases de los que existen, también los hay narrativos, teóricos y políticos (K.Denzin & Lincoln, 2012). En esta investigación solo ha sido de nuestro interés incorporarlo como una posibilidad metodológica que alberga diversas opciones para comprender la realidad social del espacio escolarizado.

La observación como práctica reflexiva y colaborativa libera las presiones subjetivistas de quien investiga y visualiza la experiencia propia y de los interlocutores a través de las situaciones de diálogo y argumentación. Esta situación implica reconocer al otro como participante activo, como actor de producción de saber (Rappaport, 2015), como agente con capacidad de producir sentido desde posiciones diferenciales que poseen alteraciones y ajustes (Katzner & Morales, 2009).

La observación como participación promueve la confrontación entre los grupos sociales a través de un trabajo argumentativo complejo, que tiende a identificar lo que los une y lo que los separa. Se trata en general de construir un consenso básico entre los lugares comunes y favorecer el discernimiento argumentativo entre los interlocutores y/o colaboradores (Santos, 2006) de la institución educativa.

El trabajo argumentativo que realiza el colaborador deviene de una tarea intelectual y política que sienta sus bases en la interpretación de la experiencia vivida, trabajo que pone en evidencia la relación cognitiva de colaboración (co-teorización) entre los sujetos representantes de los grupos sociales y el investigador miembro de la Institución educativa, así lo expresa Guber (2001) “la diferencia entre observar y participar radica en el tipo de relación cognitiva que el investigador entabla con los sujetos informantes” (p. 60). Relación que se construyó en el supuesto de valoración de los saberes propios, de la capacidad que tienen los propios sujetos de aportar desde su arena de conocimiento social para producir cambios en el contexto escolar.

La observación reflexiva demandó la adopción de estrategias de registro de vivencias mediante notas de campo descriptivas que dan cuenta de la reconstrucción de las narrativas de los colaboradores tal y como fueron expresadas; y de notas de campo reflexivas en el que

el investigador registra pensamientos personales tales como percepciones, prejuicios, inquietudes y sentimientos (Creswell, 1994).

3.6.2. La entrevista antropológica

Adentrarse en la complejidad de la realidad social de la I.E exige la utilización de variados recursos metodológicos a fin de dar cuenta con unos recursos lo que con otros no se percibe. En este sentido sostener un diálogo natural, profundo e independiente con los colaboradores en una situación cotidiana del espacio social escolarizado favorece mayor acercamiento y comprensión de los fenómenos sociales y de las realidades de sus actores.

La entrevista es una “técnica antiquísima en donde se efectúa un acto de comunicación a través de la cual una parte obtiene información de la otra” (López & Deslauriers, 2011, p. 1), es una conversación entre dos personas, cuyas pláticas están determinadas por el propósito general de la investigación, sin embargo durante nuestro trayecto en el campo asumimos “la entrevista como una situación cara a cara donde se encuentran distintas reflexividades” (Guber, 2001, p. 76): las de los estudiantes y el investigador, madres e investigador y finalmente docentes e investigador, pero también, donde se produce una nueva reflexividad. Para esta reflexividad trate de desvestirme de mis funciones como coordinadora y de mi lógica como investigadora para escuchar y observar lo que acontece, sienten, perciben y resisten cada uno de los representantes de los grupos sociales desde sus propias subjetividades, pero también desde las que construyen como sujetos que escuchan y perciben las subjetividades del otro, asumiendo un marco interpretativo desde el sentir colectivo del espacio escolarizado. Guber (2001) asume que

La reflexividad en el trabajo de campo y particularmente en la entrevista puede contribuir a diferenciar los contextos, a detectar la presencia de

marcos interpretativos del investigador y la de sus informantes en la relación, como cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones. (p. 81)

En esta técnica, se hace una exploración por medio de preguntas abiertas y cuestionamientos sobre la experiencia que tienen los colaboradores del contexto educativo escolarizado y se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación (Guber, 2001). Para Robles (2011) el propósito fundamental de la entrevista está en

Adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro. (p. 40)

Los intereses que conectan a los colaboradores con la investigación esta mediada por el papel que cumplen dentro de los grupos sociales que representan. De esta manera, ellos como voceros y como sujetos interactúan cotidianamente con el investigador manifestando sus iniciativas, inquietudes e inconformismos. Esta situación favorece la conversación libre de colaborador y pone sobre la mesa una oportunidad discursiva en la que el investigador reconoce el campo de interpretación y significación de quien habla, “permitiendo introducir temas y conceptos desde la perspectiva del informante más que del investigador” (Guber, 2001, p. 83).

El modo de percibir la entrevista por parte del investigador es fundamental, aquí el trabajo de la reflexividad nace de la expectativa que surge de los temas de conversación que privilegia el colaborador, del papel de escucha del investigador y de la capacidad de conectar

con preguntas abiertas ³⁸ con las prácticas de gestión humana y las identificaciones sociales de los sujetos.

3.6.3. Los mapas sociales (zonas de contacto escolar)

Para garantizar un mayor acercamiento con los diversos actores escolares y sus formas de interrelación, la investigación apropió el uso de los mapas sociales desde dos enfoques. El primero orientado a la realización de un mapeo del cuerpo de los colaboradores en aras de identificar los intereses de los grupos sociales, un mapeamiento que consistió en que “cada persona se grafica a sí misma, viendo el cuerpo como un territorio, como un espacio construido socialmente en el que se interactúa y se generan relaciones” (Ramírez, 2012, p. 107), un mapa que permite comprender algunas significaciones (marcas, límites y fronteras) del cuerpo en relación con los mundos de vida normativos en la escuela. En este sentido “un mapa corporal se propone elaborar un anclaje material que represente a lo corpóreo: carne, huesos, sangre y todos sus sistemas amalgamados con referentes simbólicos” (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013, p. 165). Y el segundo enfoque demandó la realización del mapeamiento de las zonas de contacto escolar cuya finalidad radicó en comprender las relaciones que se tejen en la cotidianidad de la I.E, los espacios ocupados, los hábitos, las costumbres, las tensiones, los acercamientos y las relaciones de poder en pocas palabras un mapa de relaciones que “permite identificar diversas actividades en las que participan los estudiantes y en las que expresan a la vez, capacidades e intencionalidades como agentes activos de su propio desarrollo” (Ramírez, 2012, pág. 107).

³⁸ Tres procedimientos que Guber (2001) recomienda en la realización de la entrevista antropológica: asociación libre del informante, atención flotante del investigador y categorización diferida, nuevamente del investigador.

La cartografía social o mapa social es una metodología que permite capturar la realidad social de la institución educativa estableciendo el espacio como algo más que la ubicación física. El espacio social, es un constructo mental que se teje de las diferentes experiencias e interacciones sociales, “no es un espacio homogéneo, un espacio objetivo, sino, ante todo, un campo de experiencia que se revela desde la trayectoria de movimiento y no como representación universalmente dada” (Herrera J. D., 2010, p. 208).

La I.E no sólo se concibe como un espacio geográfico de aulas y pizarrones, es también una construcción social, simbólica y de significaciones de estudiantes, profesores y padres de familia. “El espacio geográfico se considera así, en relación con la vida social, por los grupos que la habitan, las formas de existencia y de fortalecimiento colectivo que allí convergen; en conjunto, es el agite de la vida social” (Ramírez, 2012, p. 106). Al respecto Ramírez (2012) refiere

La cartografía social permite hacer un viaje de exploración para visibilizar los diferentes territorios que hay en la escuela, permite dotar al maestro y a la comunidad de insumos para relacionar la práctica pedagógica con la cultura y el territorio, así se evidencian realidades que antes no eran tan visibles. (Ramírez, 2012, p. 105)

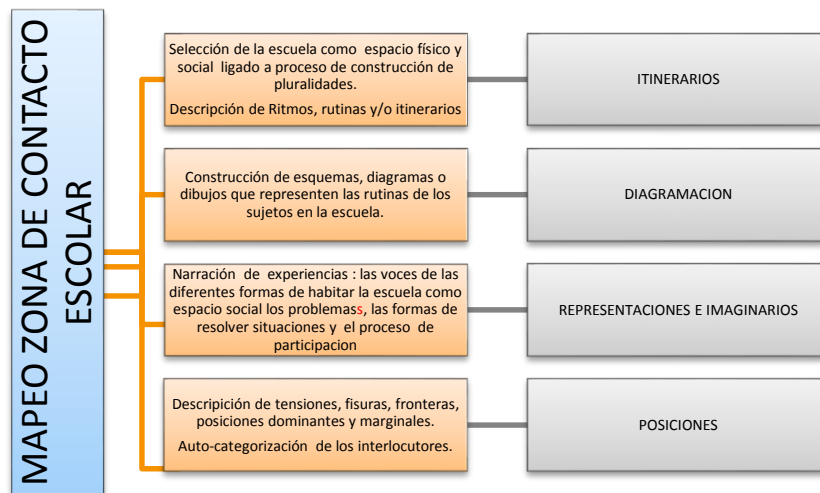
Los mapas sociales registran la forma que adopta la realidad social, visibiliza los modos de actuar y de sentir, rescata el saber que los mismos actores poseen sobre sus propias prácticas cotidianas, deja en evidencia lo diverso y lo plural de la colectividad “por ello intenta hacer aparecer los flujos que, a modo de una materia prima, configuran las ordenaciones espacio-temporales, determinando las experiencias sociales y la construcción de identidades individuales y colectivas” (Herrera, 2010, p. 208).

La reconstitución de un espacio social mediante la cartografía favorece el sentido de la acción política de sus actores, “en su conjunto, es un procedimiento colectivo de conocimientos, de exploración e investigación y de planificación participativa” (Ramírez,

2012, p. 105), y tiene implicaciones políticas importantes en especial por las condiciones del territorio del cual provienen y por las prácticas escolares que surgen de condiciones de conflicto, dado que resaltar el espacio vivido, revela las diversas maneras como lo social es percibido y construido (Herrera, 2010, p. 209).

La metodología del mapa social rehace el espacio semiótico y materialmente a través de signos, gráficas e ilustraciones que esquematizan la multiplicidad de las interrelaciones de los sujetos en la cotidianidad de la vida escolar, para ello se propone un trabajo que desde lo procesual de garantía de la descripción de itinerarios, la representación gráfica ligada al espacio físico y social y al proceso de narración de experiencias de los colaboradores.

Gráfico 14: Elementos metodológicos en la construcción del mapeamiento de las zonas de contacto escolar



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el mapa social facilita al investigador la disposición de un recurso participativo eminentemente político en el cual se juega la subjetividad del colaborador y se construye relación e interacción con el otro.

3.6.4. Foto-etnografía y voz.

La foto-etnografía da cuenta de una narrativa visual que configura el lenguaje fotográfico de una experiencia social en educación (Moreno, 2013). Es un medio que permite capturar la experiencia subjetiva de los colaboradores en el campo, máxime cuando estos están inmersos en él como sujetos actuantes, como sujetos que intervienen el espacio escolar aquietando lo cotidiano con el fin de dar voz a los sentidos de la experiencia etnográfica.

La tarea de capturar la experiencia de los estudiantes, los padres de familia y docentes en la cotidianidad del mundo escolarizado, se concibe como un medio para facilitar el diálogo y la argumentación entre los diferentes representantes de los grupos sociales que optan por develar la complejidad social de la escuela dando voz a los sentidos construidos desde la imagen.

Las narraciones o diálogos que surgen de aquietar la experiencia social a través de la fotografía ha sido una técnica de investigación cualitativa que surge en la década de los años 70 con los supuestos participativos de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (García & Spira, 2008; Doval, Figueira-Martinez, & Raposo, 2013). La fotografía puede ser entendida como un medio que puede ser usado para posibilitar que una comunidad se mire a sí misma y puedan revelar la realidad social y política en las que está inmersa y su influencia en la vida de las personas (Wang, 2005).

A través de la fotografía como herramienta investigativa no sólo se logra un acercamiento con la valoración de patrones estéticos de la imagen sino también con el campo perceptivo y de las emociones de quienes realizan la investigación como sujetos actuantes (García & Spira, 2008). En este sentido, no es sólo una herramienta de recolección de datos, sus aportaciones se dirigen principalmente a las posibilidades discursivas respecto a las

diversas miradas del mundo y la reconstrucción de la realidad social. Al respecto García & Spira (2008) refieren que:

La imagen fotográfica como construcción narrativa y objeto de investigación social requiere reconocer sus potencialidades técnicas, estéticas y expresivas, las cuales permiten construir relatos que apuntan a profundizar, explicar e incluso a cuestionar los hallazgos obtenidos por medio de las mismas imágenes. (p. 63)

Wang (2000) define la narrativa fotográfica como “proceso por el que el que gente puede identificar, representar y mejorar su comunidad a través de una técnica fotográfica específica” (p.82). Este tipo de herramientas investigativas requieren de la definición de las tareas de los colaboradores, pues estos asumen el papel de sujetos activos, “que proponen y establecen sus propias miradas, orientaciones y perspectivas frente a los asuntos tratados” (García & Spira, 2008, p. 64).

Esta herramienta investigativa en el contexto escolar dinamizó la participación de los colaboradores en la zona de contacto (I. Educativa), permitiendo la captura cotidiana de los rasgos culturales de los grupos sociales y favoreciendo la construcción dialógica argumentativa entre los sentimientos que se tienen en el momento en que se toman las fotografías y las reflexiones individuales y/o colectivas.

La narración etnográfica de la fotografía permitió el diálogo de saberes entre los grupos de la I.E. Por un lado puso en evidencia la mirada subjetiva del colaborador y por otro los discernimientos argumentativos de los colaboradores que participaron en las discusiones, estos niveles de argumentación se lograron a través de la sociología de las ausencias y de las emergencias

CAPITULO IV

Hilos conductores del saber y de la co-teorización sobre la gestión humana.

Introducirme en este capítulo me exige tomar una postura conceptual respecto a la gestión humana. Cualquier tipo de gestión nos remite a prácticas de poder que sitúa no sólo a los sujetos de acuerdo con nuestra forma de mirar los fenómenos sociales, sino también con su agenciamiento social y de forma particular, con las características propias del humanismo y de la acción humana.

4.1. El sujeto humano.

Inicio esta reflexión argumentando que el sujeto desde una concepción teórica tiene multiplicidad de interpretaciones dependiendo de las distintas tradiciones de pensamiento. Desde una perspectiva gramatical se refiere a quien realiza la acción, desde una mirada filosófica se refiere al ser que razona y toma conciencia de sus actos y desde el gobierno de las personas se refiere a un ser humano vinculado a las estructuras y a los procesos de normalización de las instituciones.

Quiero aclarar que esta perspectiva de sujeto no tiene nada que ver con un sujeto trascendental, invisible, idealizado, abstracto, con predeterminación histórica, sino con mirada donde los sujetos concretos (estudiantes, miembros de la familia y docentes) actúan y se desenvuelven en la vida cotidiana de la Institución Educativa. Por lo tanto he hecho énfasis en un sujeto humano que tiene posibilidades de acción y producción desde una lógica sociológica que demanda voluntad semiótica y argumentativa (Santos, 2006) a fin de discutir las expectativas de los grupos que representan y en aras de intervenir prácticas sociales situadas y específicas.

La noción de sujeto humano de Alonso, Sandoval , Salcido, & Gallegos (2015) se refiere a:

Individuos, colectivos y/o movimientos en tanto articulación entre lo individual, lo colectivo y lo social, que es lo que configura a un sujeto (social, sujeto de estudio) a partir de los ajustes entre las determinaciones³⁹ y las potencialidades de quienes integran una determinada configuración.⁴⁰ A su vez, refiere a un conjunto de relaciones que encarnan en el sentido de lo histórico y de la conciencia política, y que hacen uso de esos elementos de que se disponen (saberes, conocimientos, experiencia, convergencias, etc.) de manera más o menos consciente e inconsciente para dar respuesta a la acción social y política con pretensiones de cambio en las relaciones sociales o la construcción de nuevas relaciones. (p. 19)

O como, diría Freire (1976), el sujeto humano parte de su condición subsumida o habilitada por la praxis, por la vivencia y experiencia con el mundo y sus relacionarse consigo mismo y con el otro de manera activa y reflexiva.

Las relaciones que el hombre traba en el mundo con los mundos (personales, impersonales, corpóreos e incorpóreos) presentan tales características que las diferencian claramente en meros contactos, con la esfera animal. Entendemos que para el hombre el mundo es una realidad objetiva, independientemente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. (p. 28)

En este sentido un sujeto humano es aquel capaz de actuar e intervenir en el mundo desde su propia realidad y complejidad social, un sujeto humano capaz de pronunciarse y de hablar para asumirse con responsabilidad los procesos sociales y no producto de las determinaciones de la historia y la cultura.

³⁹ Rasgo histórico cultural que ha sido heredado por los grupos sociales donde no se tiene libertad de elección. Por lo general al nacer sólo aprendemos una sola lengua, aprendemos códigos de comunicación kinésicos y proxémicos, no elegimos la comida, ni la ciudad donde vamos a crecer (Grimson, 2011).

⁴⁰ Una configuración es un espacio social donde cada grupo significa, valora y jerarquiza sus propias diferencias de maneras distintas (Grimson, 2011).

Indudablemente una cosa es el sujeto como categoría y otra la realidad subjetiva e intersubjetiva con la que comprende el mundo. Quiero subrayar que este sujeto humano o sujeto colectivo se ha provisto de las experiencias que surgen del seno de las relaciones intersubjetivas de los grupos para expresar los intereses que definen a la colectividad social. Una importante precisión teórica refiere que el sujeto humano se da en una “dinámica que parte del individuo, pasa por el sujeto que se personifica y construye un nosotros no cosificado, sino personificado en la dignidad” (Alonso et al., 2015, P. 20), es por defecto un sujeto que actúa a través de su posibilidad de decidir, ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos, liberarse a sí mismos y liberar a los oprimidos (Freire, 1972).

El sujeto como categoría teórica ha tenido una estrecha relación con la mirada humanista del mismo. El hombre en el centro del universo evidentemente pasivo y subordinado. Descartes construye el paradigma de un sujeto como ente absolutamente racional que convierte en objeto todo lo que es capaz de razonar, Kant rompe con este modelo de relación y determina que las formas de conocer el mundo están dadas por las estructuras, Hegel agrega que las estructuras existentes en la razón humana, son históricas por lo que no existen desde siempre y Marx le suma a este último el carácter social de las estructuras condicionantes de acción humana y le da a la actividad del hombre el carácter de praxis, es decir de actividad práctica transformadora y, por tanto, la posibilidad de que las estructuras sean a su vez, condicionadas producto de la actividad humana (Alonso et al., 2015).

En el marco de la teoría crítica se presenta también una fuerte contradicción entre lo humano y la naturaleza. La humanidad del sujeto autónomo individual se construye en negación con la naturaleza. Santos (2015) afirma que “Los humanos, el humano es una abstracción inerte y la naturaleza son parte de un continuum cósmico, diferentes pero convergentes constelaciones de materialidad y espiritualidad, entidades vivientes con ciclos

vitales que se producen y florecen en la medida en que se complementan” (p. 15). El pensamiento moderno trazó una línea entre el sujeto y la naturaleza, entre lo humano y no humano, han dividido la realidad social en dos universos, entre lo que existe y no existe, concepción primera que llevó a que prácticas, rituales derivadas de lo místico “negara la naturaleza humana de los agentes de las misma. En la base de refinadas concepciones de humanidad y dignidad humana” (Santos, 2010, p. 34). En este entendido la autonomía del sujeto es ambigua, incierta y cuestiona dado el desconocimiento entre el vínculo existente con la naturaleza, y por tanto niega cualquier relación con lo comunitario.

Mi propuesta reemplaza ese sujeto sujetado a una estructura por un sujeto humano, libre, que comprende que todo lo humano es el resultado de prácticas sociales en donde éstas se vuelven tan reales, que las sociedades se organizan sobre la base de sus tipificaciones rigiendo la vida, los destinos y los derechos de las personas y los grupos (Grimson, 2011) .

La discusión sobre la necesidad de repensar un nuevo humanismo no es reciente para las comunidades académicas, escuelas de pensamiento, organizaciones y grupos sociales, de hecho ha sido una discusión que circula hace muchos años con diversos propósitos y desafíos.

El humanismo es entre otras cosas, la afirmación o la intuición de que todos los humanos tenemos algo en común, algo fundamental y un mismo derecho a la dignidad y al respeto. Las primeras visiones, surgen alrededor del hombre como centro del universo, sostienen que el mundo ha sido creado por el hombre y no por un Dios. Las crisis ambientales ponen en tela de juicio la prerrogativa absoluta del hombre, así como su distinción con la naturaleza. El proyecto de la ilustración se preocupó por la característica común de los hombres “la racionalidad” y por la relación entre naturaleza y sociedad como elementos determinantes del humanismo. En este sentido la teoría de conocimiento propuesta por Kant

establece un fuerte argumento a favor de la razón universal en la medida que a pesar de las experiencias la razón es una condición previa a cualquiera de ellas.

Desde otro panorama, el humanismo ha sido un componente fundamental del poder colonial y de la racionalidad occidentalizante, las acciones de humanizar: civilizar, domesticar, pacificar a los salvajes y de desarrollar a los sub-desarrollados ha instituido un modelo humano de humanidad que jerarquiza seres y saberes (Walsh, 2014, pág. 6).

Los estudios de Fanón (2009) proporcionan una fuerte crítica a los estados de colonización mental e invitan a recuperar la memoria de sí mismo, la memoria que ha sido esclavizada, normalizada o determinada y por tanto limita los ideales y las relaciones entre los sujetos blancos y negros. (Fanon, 2009) Asegura que este nuevo humanismo se logra si los sujetos se liberan de la cultura del colonizador y los expulsan de ella. Un nuevo humanismo que les permite actuar en el marco político de la vida en común y encontrar en la memoria colectiva la clave para la cohesión social.

Finalmente, el proyecto humanista es una promesa que queremos reinventar constantemente para explicar los cambios de la teoría antropológica. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura acordó en la reunión con su grupo de alto nivel sobre paz y diálogo entre culturas el objetivo fundamental del nuevo humanismo: la creación de un clima impregnado de sensibilidad, de un sentimiento de pertenencia y de una comprensión mutua y por tanto ha de “anclarse en la diversidad cultural, en el diálogo con las nuevas tecnologías y en la reconciliación entre norte y sur (...) Un nuevo humanismo ha de ser verdaderamente pluralista y cosmopolita (...)” (UNESCO, 2011, p. 2).

En el siglo XXI el respeto por la diversidad cultural es un elemento esencial del humanismo y constituye su componente vital en la era de la globalización. “Más allá de los

principios teóricos, los valores humanistas deben traducirse sobre todo en la práctica y en todos los ámbitos de la actividad humana” (Bokova, 2011, p. 5).

4.2. La gestión humana

La gestión humanista surge de una escuela de pensamiento cuya idea principal se fundamenta en el bienestar del ser humano a fin de lograr toda actividad material, social y/o cultural. Surge bajo la idea de que la gestión humanista resolverá todas las inequidades creadas por el modelo económico tradicional. Sus defensores afirman que una organización que promueve la dignidad humana estimula las capacidades de sus colaboradores, busca el bienestar, logra mejores condiciones de vida y crea un mayor valor para la sociedad (Chanlat, 2002; Calderon, 2004; Bedard, 2004; Aktouf & Holford, 2008; Saldarriaga, 2008; Arandía & Portales, 2015).

Este enfoque tiene su origen en los postulados que rigen el humanismo y la gestión, cuya base común parte de las preocupaciones humanistas en el dominio de la gestión y busca contrarrestar las lógicas racionales y productivas del modelo económico dándole un papel preponderante y protagónico al sujeto en la organización.

Los aportes del profesor Chanlat (2002), pretenden recuperar las dimensiones olvidadas de la administración desde las bases teóricas de las ciencias de la vida y la gestión o también nombrada como antropología de la organización. Estos planteamientos han sido el punto de encuentro y de desencuentro entre teóricos que buscan comprender la acción del ser humano en este contexto organizacional.

Dimensiones tales como: naturaleza genérica y singular del ser humano, el carácter activo y reflexivo, el uso de la palabra, la vida afectiva, la concepción del espacio y el tiempo y la alteridad como proceso de construcción del individuo (Chanlat, 2002) constituyen una

fueron el debate central y de intentos fallidos por construir una teoría administrativa ocultando los aportes significativos que desde el campo de la teoría antropológica pueden surgir en la comprensión de los fenómenos sociales, la cultura, el simbolismo, la comunicación y el conflicto. En pocas palabras, las acciones humanas en contextos organizacionales encuentran una mejor comprensión desde el cuerpo de la teoría antropológica que desde la teoría administrativa misma. Al respecto Muñoz (2008) refiere:

Varios fenómenos organizacionales como la cultura y la vida simbólica, la comunicación, o más bien el lenguaje, el poder, el conflicto y la autoridad, el cambio y las dinámicas sociales implícitas, el trabajo y su efecto en la definición de la organización, la relación del psiquismo con la organización, el género, el sufrimiento, la historia entre otros, deben ser abordados no desde la administración como suele hacerse en la teoría organizacional funcionalista, sino más bien desde la perspectiva comprensiva aportada por las ciencias sociales. (p. 17)

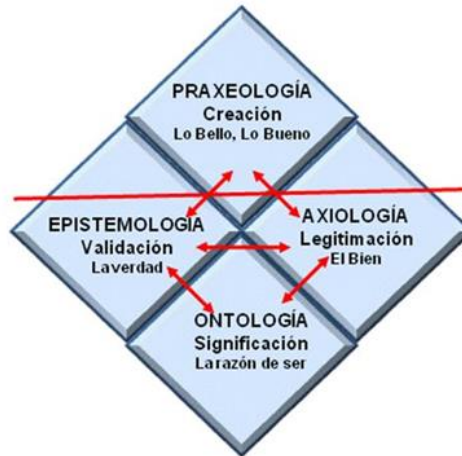
Diferentes han sido los aportes que buscan estructurar modelos y prácticas desde este movimiento investigativo. Me remitiré a la construcción filosófica que propone Bédard (2003) para demostrar que la teoría en sí, resulta insuficiente para explicar los datos empíricos de las relaciones intersubjetivas de la acción humana.

La propuesta de Bédard (2003) parte del supuesto de que todas las acciones y las conductas de las personas tienen un fundamento implícito. La parte visible del comportamiento humano es la praxis, sus formas concretas de acción puede ser modificadas e intervenidas desde la racionalidad de la conciencia. Esto exige pensar las acciones concretas de cada sujeto en relación con el hacer y no desde el ser, que entre otras cosas había sido la mirada central de occidente por décadas.

En este sentido la concepción humanista de la actividad administrativa consiste en elaborar un enfoque que reconozca de un lado, el lugar central del ser humano y, del otro que dé cuenta de las particularidades individuales, lo que implica no solo comprender las

características propias de la especie humana, sino también respetar y valorar las potencialidades específicas de las personas.

Grafico 15. El rombo filosófico de Bédard.



Precisamente para comprender esta relación con la praxis, Bédard (2003) describe inicialmente las características que desde esta gestión están asociadas a la naturaleza humana: La razón y la Psiquis. La primera concebida como la facultad común a toda la especie humana y por la cual se dan otras acciones complementarias como la capacidad de captar los principios explicativos y de comprender la realidad o como la capacidad de argumentar a través del uso del lenguaje las relaciones en la vida social. Y la segunda surge como la fuerza vital o aliento interior producidos por la noción de alma. A ellos se adscribe la capacidad de experimentar sentimientos y afectos, la capacidad de actuar en el marco de los códigos éticos y morales, la capacidad de sentirse en presencia de un objeto externo (la representación), la capacidad de perfeccionarse y de ser cada día mejor asociada a la noción de progreso y futuro, la capacidad de interactuar y socializar con vida social (sociabilidad) y la capacidad crear y producir en el marco del trabajo.

Según (Arandia & Portales, 2015) estas características están mejor descritas y representadas en 4 elementos a saber: la autoconciencia, la racionalidad, la socialización y el lenguaje. La toma de conciencia de la propia existencia se encuentra enraizada en la historia de la raza humana y es indispensable para cualquier plan de vida que se desee realizar. La racionalidad permite la libertad de elegir la orientación que el ser humano como individuo quiere darle a su existencia y las acciones que comprender para lograrlo (Chanlat, 2004). La socialización que busca no solamente la supervivencia de la especie, sino también la construcción de una identidad entre los diversos miembros de una determinada sociedad, lo que genera cultura y normas de comportamiento. Y finalmente la palabra que refiere a la realidad humana, ya que se convierte en la expresión que favorece a la comunicación y el entendimiento entre los seres humanos.

La propuesta de Bédard (2003) va un poco más allá, intenta comprender desde la evidencia empírica, los fundamentos implícitos de las acciones humanas concretas, cosificadas en la práctica. El rombo filosófico es una herramienta de reflexión, de búsqueda y de acción para analizar los fenómenos concretos, a partir de un esquema integrador de la acción humana, el cual otorga sentido a razón de cuatro dimensiones filosóficas del ser: la praxeológica, axiológica, ontológica y epistemológica. La dimensión praxeológica engloba todos los aspectos de la actividad humana y no solamente la acción. Comprende las diferentes conductas humanas y las actividades de creación, producción y fabricación, las actitudes, el saber hacer, las habilidades, las prácticas, los métodos del trabajo y los procedimientos.

Esta dimensión hace referencia a las prácticas que llevan a cabo las organizaciones en el día a día y son el reflejo de otras dimensiones como la epistemológica y la axiológica, normalmente se encuentran instituidas por las políticas, normas de conductas, planes y programas; sin embargo también encontramos otro tipo de prácticas que son explícitas e

implícitas en la vida diaria de la organización, pero que son concebidas informalmente por los sujetos (Arandia & Portales , 2015).

La praxeología está constituida por la realidad cotidiana de los sujetos. Realidad que a su vez determina los marcos de actuación y de interrelación entre los mismo, esto es, los códigos éticos, morales, individuales y colectivos que son socialmente aceptados y definen los principios generales de la conducta humana y determinan costumbres, hábitos y reglas admitidas para actuar en sociedad y se entienden desde la dimensión axiológica.

La axiología designa el campo de los valores individuales y colectivos, es decir los valores morales y culturales, así como los enunciados que determinan las costumbres. Ella pertenece al dominio del bien. La axiología comprende la ética y la moral. La ética se interesa por los principios de conducta humana y tiene por objeto la teoría de la acción moral, individual y colectiva. Por lo tanto, la moral trata sobre las costumbres, los hábitos y las reglas admitidas practicadas en sociedad. (Bédard, 2003, p. 81)

La dimensión ontológica está vinculada con la realización de los ideales humanos, específicamente aquellos establecidos con las necesidades humana comunes y las características propias del ser humano (Melé, 2003) la razón de ser de una organización bajo este modelo es el desarrollo del ser humano. “Para la persona la ontología determina su manera de habitar lo real, de orientarse en medio de la cosas, y de encontrar una salida a la búsqueda de sí” (Bédard, 2003, p. 83). La ontología nos remite al conocimiento del ser, trata sobre los elementos conceptuales de la realidad. Da un marco general de referencia, que busca aportar respuestas a los interrogantes fundamentales de la persona sobre la naturaleza de la realidad, de la cual ella vive. Aporta una explicación sobre las relaciones entre el sujeto el universo, la naturaleza, la sociedad y el yo.

Finalmente, la dimensión epistemológica la cual establece la forma de conocer la realidad y de interactuar con ella, es la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos

empíricamente, los procedimientos inéditos y las concepciones teóricas (la lente con la que observamos y actuamos en el mundo).

Hasta ahora hemos visto como la gestión humana no se desliga del carácter instrumental de la productividad, hemos descrito además las características del ser humano y los fundamentos filosóficos que permiten entender las acciones en el contexto de la organización.

4.3. Las prácticas sociales

La gestión humanista instituye en el seno de sus comprensiones teóricas, diversos supuestos respecto a la praxis y la acción humana. La praxis es considerada como la actividad humana material y social que transforma la realidad del hombre mismo y la sociedad. La característica fundamental del ser humano, se concibe en la vida en sociedad cuyas relaciones son interdependientes (Bédard, 2003) y complementariamente nacientes de la acción humana “esto no es más, que lo que se ha dado en llamar alteridad, es decir la construcción de ser individual, y en consecuencia social, a partir de la interacción y la mutua implicación humana” (Muñoz, 2008, p. 20).

Reforcemos esta idea y prestemos ahora atención a la acción humana y ubiquemos esta reflexión inicial a lo que Gadamer (1993) ha denominado racionalidad práctica, no con finalidad directa de soportar las discusiones centrales de la acción humana de la que trata esta tesis, sino con la pretensión dilucidar algunos aspectos del origen del pensamiento sobre la teoría de la acción. Los postulados ontológicos de Gadamer (1993) sostienen que el sujeto es un ser histórico concreto en el mundo de la vida fáctica. “No somos una conciencia ante un mundo objetivo por conocer, sino que estamos siempre en una situación histórica, concreta y lingüística desde la cual interpretamos” (García, 2001). Este tipo de conocimiento se

encuentra articulado con la experiencia y la vida cotidiana, es un saber que obliga al contexto a hacerse parte de lo humano “permite que quien actúa comprenda la situación, porque fija el motivo por el cual actúa, porque hace accesible el para qué, que ese momento determina la situación, porque aprende del ahora y porque prescribe el cómo” (Herrera, 2010, p. 116).

La racionalidad práctica se remite a la verdad de las cosas a partir de una situación concreta, en la cual ésta cobra significado para el ser humano. Esta racionalidad surge en el ámbito del saber de lo humano (la formación, el sentido común, la capacidad de juicio y el gusto), las reflexiones sobre el conocimiento del mundo y su realidad se alejan parcialmente del método científico, y reinventa un método propio, para la comprensión del ser desde un ámbito histórico y lingüístico que le precede a la verdad. “Gadamer restituye así el saber de lo humano en el ámbito de la racionalidad práctica y, al hacerlo, capta la índole del saber que se articula en las ciencias humanas” (Herrera, 2010, p. 108).

Estos conceptos constituyen la base del humanismo Gadameriano, el primero porque no solo se asume como una capacidad del ser humano que se forma a través de la educación sino que también se funda en la comunidad. La voluntad humana no es la generalidad abstracta de la razón, sino la generalidad concreta que representa la comunidad de un grupo, de un pueblo, de una nación o del género humano en su conjunto. “la formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado con el concepto de cultura, y designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1993, p. 33) es decir, a través de este saber, el ser humano apropia todo aquello en lo que uno se forma y lo aplica en comunidad producto de su devenir histórico y de su relación con el lenguaje. También es preciso remitimos al sentido común y la capacidad de juicio como capacidades del ser humano; el primero no es simplemente una habilidad subjetiva del ser humano, es también a su vez, el sentido que funda la vida social, es la

capacidad general de todos los hombres para vivir en comunidad, “La formación de tal sentido común sería, pues, de importancia decisiva para la vida” (Gadamer, 1977, p. 50), es una “Facultad que nos guía al subsumir lo particular bajo lo universal, en donde se verá menos en el sentido de una regla, sino una regla para la aplicación de reglas, y donde la cuestión es que haya congruencia interna” (Gadamer, 1977, p. 61), y el segundo sugiere el reconocimiento de un saber implicado en las prácticas sociales porque devela la esfera el comportamiento ético del saber humano. Finalmente “El concepto del gusto es más moral que estético. Describe un ideal de humanidad auténtica. (...) Sólo más tarde se restringe el uso de este concepto a las bellas artes” (Gadamer, 1977, p. 66). Todos estos saberes se reducen en sí, a un saber práctico, a una Phronesis, una forma de saber distinta. Un saber que “en primer lugar está orientada hacia la situación concreta; en consecuencia tiene que acoger las circunstancias en toda su infinita variedad” (Gadamer, 1993, p. 51), “(...) el saber de lo humano no se construye por fuera del devenir socio histórico de las sociedades humanas; se produce en el propio hacerse de la historia, es el resultado de los procesos de formación, y toma forma en el sentido común, se explicita en la capacidad de juicio y se hace evidente en los gustos” (Herrera, 2010, p. 59).

Ante este corto esbozo, las prácticas humanas desde una racionalidad propuesta por Gadamer (1993) emerge un método de comprensión propio de las ciencias sociales en el marco de una teoría que funda sus principios epistemológicos en los decires y el lenguaje. No obstante, Bourdieu (1997) encuentra el nudo principal de sus aportes desde una línea opuesta reificada en las prácticas sociales.

Las contribuciones de Bourdieu (1997) desde el estructuralismo constructivista evidencia aportes interesantes en el plano teórico de las prácticas sociales. Esta perspectiva histórica, relacional y crítica implica comprender los efectos que se producen entre el campo

social y los *habitus*. El “campo consiste en un conjunto de relaciones objetivas entre posiciones históricamente definidas, mientras que el *habitus* toma la forma de un conjunto de relaciones históricamente incorporadas en los agentes sociales” (Gutiérrez, 2005, p. 23). Más generalmente el espacio de las posiciones sociales se retraduce en un espacio de tomas de posición a través del espacio de las disposiciones (o de los *habitus*)... (Bourdieu, 1997, p. 19).

La lógica productivista y económica marca una tendencia para la comprensión de las prácticas sociales. Bourdieu parte de los supuestos marxistas para explicar que el análisis en términos de lógica económica, también es aplicable en otras esferas de la vida social.

La teoría de Bourdieu propone un principio distinto al de la intencionalidad en las acciones humanas puesto que reconoce la existencia de una disposición adquirida, que hace que la acción sea interpretada desde diferentes fines. Estas estructuras sociales disponen de un carácter externo e interno, unas evidenciadas en las cosas (campo social) y las otras evidenciadas en los cuerpos (*habitus*), según el autor la racionalidad práctica está informada por el mundo y por las disposiciones que se encarnan en los agentes, con el fin último de comprender la acción social.

Las prácticas sociales producen *habitus*, son el producto de las estructuras objetivas del juego (campo social) y de las experiencias de los sujetos en ese juego (el significado que les es otorgado), éstas no se logran mediante el intercambio discursivo, éstas se hacen explícitas en el cuerpo. Sin embargo, las acciones son a menudo improvisaciones emergentes e inconscientes del actuar, de la experiencia humana, de los procesos de aprendizaje social en los que las reglas de juego de la sociedad son interiorizadas y practicadas (Gutiérrez, 2005).

El enfoque de Bourdieu considera como principios de estructuración de prácticas, no sólo la posición y trayectoria de la misma- que ocupa en el agente en el sistema de relaciones... sino también a los hábitos incorporados por el agente, en cuanto esquema de percepción, evaluación y acción. (Gutiérrez, 2005, p. 26)

En este sentido la lógica relacional entre el campo y el *habitus* produce en sí, una estructura en las prácticas sociales, en donde “los campos sociales (espacios de juego) históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987, P. 108) articulan intereses⁴¹, relaciones de fuerza, capitales: cultural⁴², social⁴³ entre otros, con los *habitus*⁴⁴ que materializan los cuerpos humanos.

Ahora bien, vemos como las prácticas humanas han sido un foco de preocupación de filósofos y teóricos, en distintos momentos históricos y con perspectivas epistemológicas disímiles, sin embargo, el punto en común ha sido pensar las prácticas como un hecho constitutivo de lo social, lo que implica que las acciones sólo pueden entenderse en contextos prácticos, situados, reales y concretos.

Pongamos en escena, lo que a mi parecer ha de ser el centro de las preocupaciones de la gestión humana en el escenario educativo y pensemos en una corriente teórica que define

⁴¹ El interés, o *illusio*, refiere el hecho de estar involucrado, de estar atrapado en el juego. Estar interesado, es acordar a un juego social determinado, que lo que allí ocurre tiene sentido, que sus apuestas son importantes y dignas de ser perseguidas (Bourdieu y Wacquant, 1982, p. 80)

⁴² El capital cultural puede existir bajo tres formas: bajo un estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones durables (*Habitus*) relacionados con determinado tipo de conocimientos, ideas, valores, habilidades etc. En estado objetivado bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, diccionarios, instrumentos etc. Y en estado institucionalizado, que constituye una forma de objetivación como son los diferentes títulos escolares (Bourdieu; 1979.a).

⁴³ Conjunto de recursos actuales o potenciales que están ligados a la posición de una red de relaciones más o menos institucionalizadas de inter-conocimiento y reconocimiento, o en otros términos a la pertenencia a un grupo, como conjunto de agentes que no solo están dotados de propiedades comunes, sino también están unidos por lazos permanentes y útiles. (Bourdieu; 1980.a).

⁴⁴ Los principios generadores de prácticas distintas y distintivas...pero también son esquemas de clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de visiones, aficiones, diferentes. Establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Pero no son las mismas diferencias entre unos y otros. (Bourdieu, 1997, pág.20).

las prácticas sociales como prácticas humanas sedimentadas⁴⁵, existentes no sólo por las determinaciones de la historia y la cultura, sino también por nuestra manera de pensar, hacer y sentir las cosas. Casi siempre son construidas e inventas en tensión conflictiva con otras prácticas humanas, esto significa que son ontológicamente intersubjetivas y que son el producto de las clasificaciones que hemos hecho del lenguaje, los discursos institucionales, sus leyes de funcionamiento, las prácticas situadas y las interacciones humanas y materiales. (Grimson, 2011).

La propuesta de Grimson (2011) surge de la idea de separación de la cultura y la identidad bajo un análisis de la teoría de la nación y no como metafóricamente se había analizado las relaciones inter-étnicas. Esta distinción propone pensar las identificaciones sociales nacientes de las prácticas sociales sedimentadas como procesos culturales y no como cultura misma.

Todos hemos construido una historia que nos ha sido hereda por las determinaciones de la cultura (el idioma, la comida, los hábitos del lugar en que nacimos etc.) y por tanto nuestras prácticas sociales tienen una fuerte dependencia de ese contexto en que fueron producidas. Estas prácticas también se ven afectadas por los cambios sociales (a veces ajenos a la voluntad de los actuantes), provocando en sí, la erosión⁴⁶ de prácticas fuertemente sedimentadas, modificando las intervenciones de los sujetos o instituyendo nuevas formas de interacción. “Esas acciones des-estructurantes o estructurantes se sedimentarán o no con el tiempo, generando una nueva trama social que se presentará como natural, cuando la crisis haya pasado” (Grimson, 2011, pág. 33). En este sentido, aunque nuestras prácticas estén interpeladas por la historia, esto no diluye la capacidad estructurante en nuestras propias

⁴⁵ Identificaciones sociales.

⁴⁶ Término que se refiere a la disolución parcial o total de ciertos momentos históricos (Grimson, 2011).

prácticas, vivencia y sentimientos de las identificaciones más sedimentadas con los cuales hemos sido interpelados y estamos acostumbrados a interpelar a otros, en últimas también “lo que se ha sedimentado también puede ser intencionalmente socavado y puesto en cuestión” (Grimson, 2011, p. 42).

Para una mejor comprensión de esta propuesta teórica es necesario delimitar los marcos interpretativos que Grimson (2011) otorga a la cultura como configuración cultural y la identidad como prácticas e identificaciones sociales.

Una configuración cultural es un espacio en el cual hay tramas simbólicas compartidas, hay horizontes de posibilidad, hay desigualdades de poder, hay historicidad, hay heterogeneidades hechas en contexto y articuladas a un modo específico. En ella se llevan a cabo las prácticas sociales, o sea las identificaciones sociales que son entre otras cosas, clasificaciones estructuradas y sedimentadas por nuestras prácticas, las cuales instituyen parámetros de interrelación entre grupos y nosotros mismos, muchos más de los que estamos dispuestos a reconocer.

Estas identificaciones sociales se producen en el marco de interés compartido, donde son posibles ciertos modos de identificación, mientras otros quedan excluidos, donde la experiencia social articula tramas de poder y donde el conflicto se despliega para expresar sentidos múltiples.

Ahora bien, ¿cómo llegan estas prácticas sociales a construirse como reales? Grimson (2011) refiere que el trascurso de nuestra vida social adquirimos un lenguaje que clasifica cosas y personas, y deseamos que encajen en esas palabras. Este proceso se despliega en la fabricación de nuestras propias fronteras naturales en relación con las identidades cosificadas. Que en suma, no es más, que lo que subjetiva y ontológicamente hemos clasificado y lo que objetivamente existe, o sea prácticas concretas, situadas, reales por lo

tanto su existencia son empíricamente verificables. “Nerds y vagos” son clasificaciones que han sido fabricadas en nuestra diferencia social, estas diferencias nos permiten imaginar fronteras que son reales y materialmente verificables en las prácticas sociales que realizamos.

Complementariamente traigo a relación los aportes de Santos (2006) quien desde la justicia social cognitiva puedan contribuir a una mejor comprensión de las prácticas sociales sedimentadas Grimson (2011). Santos (2006) refiere que todas “las prácticas sociales se basan en conocimientos, y en ese sentido son también prácticas de saber”. Lo que verdaderamente, vemos aquí, no es conflicto en si la identificaciones sociales (prácticas) son reales o no, o si dan respuesta a la realidad social. Lo que está en juego aquí, es que las prácticas de saber con las que fueron construidas y reconocidas las identificaciones sociales fueron construidas socialmente, validadas y aceptadas por la colectividad social.

Al igual que los procesos de formación de identidades colectivas, los conocimientos son significativos si emergen en y a través de la práctica en el día a día de un movimiento. Siguiendo la tradición teórica sobre la práctica social, los movimientos pueden ser considerados como creadores de sus propias formas de práctica social y constituyente de sus propios “mundos figurados”. (Casas, Osterweil, & Powell, 2015, p. 192)

Santos (2010), sienta las bases de sus reflexiones en la línea que divide el pensamiento abismal. De un lado reconoce que la colonialidad del saber, ha instituido una realidad bajo la forma de monoculturalismo de saber y el rigor científico, entre lo verdadero y lo falso como estatuto de distinción universal que consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad, en el establecimiento del tiempo lineal bajo la idea de progreso, modernización, desarrollo, así como también, la lógica de la escala dominante a razón de lo global y lo universal, la distribución de la clasificación social y finalmente los criterios dominantes de la productividad económica. Y del otro lado de la

línea que refiere al conocimiento popular, místico, espiritual o práctico como una forma de la no existencia.

La importancia del conocimiento, entonces no es solamente el hecho de que constituya una serie de prácticas materiales y concretas, sino también en que está ubicado en relación con los paradigmas de pensamiento dominante y los alternativos incluyendo aquellos que afectan la práctica social.

La idea de Santos (2010) es suponer el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico (...). A lo largo del mundo, no sólo hay muy diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu, sino también muchos y muy diversos conceptos de lo que cuenta como conocimiento y de los criterios que pueden ser usados para validarlos (p. 50)

Desde este punto de vista el conocimiento o las prácticas de saber no están socialmente distribuidos de modo equitativo. “Mientras las líneas abismales avancen, la lucha por la justicia social global no será exitosa, si solamente está basada en la idea de una distribución más igualitaria del conocimiento científico” (Santos, 2010, p. 52). No se trata aquí de desacreditar el conocimiento científico cuando este también ha hecho invaluable aportes, se trata de explorar la pluralidad interna de la ciencia, de reconocer otras intervenciones en el mundo real de la vida práctica.

Las prácticas de saber no conciben el conocimiento en abstracción, lo conciben como prácticas que posibilitan o impiden la relación con el mundo, como hechos producidos en contextos específicos con utilidad concreta.

CAPITULO V

Tejer lo propio, re-conocer lo humano. Del compromiso social a la acción política

Colaborar con la interpretación de las experiencias textualizadas durante el proceso de comprensión de la realidad social de la I.E, exigió, un gran reto no sólo conmigo misma, sino con la comunidad educativa en general. Por un lado, porque urge la necesidad de reivindicar el papel de los agentes escolares en el conocimiento de su contexto propio y de su vínculo político con las necesidades situadas, y por el otro, porque el trabajo interpretativo también exige nitidez en la traducción de experiencias, de sus sentires y decires.

5.1. “Entre todos”, cuerpos políticos y subjetividades plurales.

El cuerpo en tanto aparición en el mundo, deviene como la existencia en espacios y tiempos concretos, lo que significa que la experiencia corporal humana es siempre situada. El espacio es, para la existencia humana no sólo un constructo matemático y geométrico, sino, y ante todo, experiencia simbólica, el cuerpo en este sentido se construye espacialmente, pero también construye un espacio como huella simbólica de la experiencia. (Luna, 2018, pág. 68)

Foto 2. Escaneando los intereses colectivos.



Fuente. (Ortiz, 2018) Textualización etnográfica.

Las primeras experiencias de textualización etnográfica surgieron al alrededor de la identificación de los intereses de los agentes sociales (representantes de grupo) y del establecimiento de los acuerdos de intersubjetividad⁴⁷. En esta tesis el agente es aquel sujeto humano, es el actor, que se localiza en un espacio y tiempo situado del cual devienen acciones en un mundo social (Guiddens, 2003).

El trabajo de auto-reconocimiento de las cualidades físicas y emocionales que ostentan como individuos y como representantes de grupos conjugó una experiencia propia entre las corporeidades, el lenguaje y la acción política (Silva, Barrientos, & Espinoza-Tapia, 2013). Este ejercicio devela la relación del cuerpo con el mundo: cuerpos femeninos “*Quiero iniciar explicando que dibuje mi cuerpo muy femenino, ¡con florecitas y todo! (TICM2, 2018, p.4)*”; cuerpos alegres “*Soy muy alegre como creo que ya lo han notado...le voy metiendo la cucharadita y le voy haciendo el chistecito a las cosas para que se rían, me gusta hacerme notar*”, (TICM2, 2018, p.4); cuerpos sensibles “*tengo un corazón inmenso, sensible y noble. A pesar de mi mal genio, cuando veo que alguien, necesita de mí, ahí voy a estar, me entristece ver, que otro esté mal, (TICM3, 2018, p.4)*”; cuerpos solitarios “*(...) soy una mujer muy sola, creo que me acompaña mucho la soledad, solo estoy con mis hijos, no busco estar rodeada de mucha gente*” (TICM1, 2018, p.7); cuerpos temerosos “*hay algo que me aterra y es hablar en público de mí*” (TICM3, 2018, p.4); cuerpos tercos “*con azul identifique mis aspectos por mejorar, ya que soy una mujer muy terca: cuando estoy haciendo algo quiero terminarlo ya, y cuando veo, que una cosa no es, terqueo y terqueo hasta que me den ¡la razón!*” (TICD1, 2018, p.6), cuerpos impuntuales “*Considero que soy muy impuntual, esto*

⁴⁷ “Proceso en permanente construcción y redefinición que conecta las líneas de cooperación y oposición dentro de un universo de actores y conductas caracterizado por la relaciones móviles” (Katzner & Morales, 2009, p. 155)

me ha generado muchos inconvenientes en especial aquí en el colegio, pues como líder debo dar ejemplo de convivencia llegando temprano” (TICE2, 2018, p.6); En fin, cuerpos humanos que desde su individualidad también expresan el involucramiento político con el otro. Cuerpos que despliegan emociones con capacidad de implicación con el mundo. Luna (2018) describe que

El mundo sensorial se nos hace mundo simbólico en el cuerpo que siente; al parecer el sentir ayuda al tránsito entre la sensación y la percepción, en tanto nos informa de la familiaridad o no de aquella información que nos llega por los sentidos, aportando la inteligibilidad de esta. (p. 76)

Cuerpos, que desde sus individualidades, concretan intereses y producen acciones en tanto responsabilidad social en la representación.

5.1.1. Marcos de actuación política.

En la matriz#1, derivada del ejercicio del mapeamiento del cuerpo, se presentan las interpretaciones de los relatos de colaboradores, sobre los intereses que fueron identificados por el colectivo. Los agentes sociales han sido capaces de elaborar un relato de su propia vida y sus necesidades e intereses a partir del cuerpo y de su acción en el mundo social escolarizado. Más allá de un ejercicio individual sobre el cuerpo, la corporeidad implica los colaboradores en tanto sujetos humanos y/o colectivos con capacidad(es) de acción, ellos están “implicados en un campo de actividad social y los sentidos subjetivos que emergen de las acciones y los procesos vividos por esos sujetos en esos espacios, son inseparables de las configuraciones de la subjetividad social en el cual cada espacio de vida está integrado”(González, 2008, p. 234).

Cuando los colaboradores asumen ciertas tareas con sus grupos e intervienen en el escenario educativo desde sus diferentes posiciones y relaciones para comprender, proponer

y transformar situaciones objeto de preocupaciones colectivas, se despliega la capacidad de agencia, esto es,

Ser capaz de “obrar de otro modo”, significa ser capaz de intervenir el mundo o de abstenerse de esa intervención, con la consecuencia de influir sobre un proceso o un estado de cosa específico. Esto presupone que ser un agente es ser capaz de desplegar (repetidamente un fluir de la vida diaria) un espectro de poderes causales, incluido el poder de influir sobre el desplegado por otros. (Guiddens, 2003, p. 51)

La agencia es un término que deviene poder y refiere a la capacidad de hacer cosas y no a la intención de hacerlas, sin embargo desde una postura complementaria (Ema, 2004) propone recuperar la idea condición de posibilidad y de novedad a la potencia como capacidad. Es decir, desde esta mirada la agencia nos remite a la idea de acto político. “se refiere a la capacidad-posibilidad de producir un efecto de novedad a un trasfondo de constricciones normativas” (Ema, 2004, p. 17) .

5.1.2. Inter-relación y mediación.

Las prácticas de inter-relación y mediación describen las intencionalidades de los colaboradores como agentes sociales en sus propios contextos. La agencia como interrelación produce la emergencia de un acto político y como mediación atiende al lugar de enunciación, que localiza y nos compromete con la acción. El elemento vinculante entre la potencia y el acto concreto (acción), se encuentra adscrita como característica única de la naturaleza humana (Ema, 2004). El cuerpo “al ser lugar, es un encuentro político que llama a la toma de decisiones y que por tanto es urdimbre para la construcción de identidades colectivas” (Garcés, 2015, p.64).

Los cuerpos de los representantes de grupo, tienen un lugar político y situado, referencian, la suma de sus naturalezas subjetivas para proponer en el escenario formas de colaboración y participación en la Institución Educativa San Francisco de Paula. “Esta

reflexión subyace del sustrato epistémico y político que implica el precepto marxista de que hay que transformar el mundo y no sólo interpretarlo (Alonso, Sandoval , Salcido, & Gallegos , 2015, p. 41).

La agencia nos remite a la idea de un acto político que fabrica una tensión entre lo posible y lo imposible, en tanto desbordamiento de poder. También es claro que nos permite establecer un lugar de responsabilidades para la acción y ese lugar es una forma concreta de agenciamiento, toda vez que permite unir, desviar, cerrar, abrir otros cursos de la acción. (Ema, 2004)

Los intereses colectivos y los acuerdos de intersubjetividad vistos desde la lógica de inter-relación y mediación de la agencia, despliegan en los colaboradores el sentido político del cuerpo y les provee fundamento a sus intencionalidades políticas, desde el compromiso social y las responsabilidades adquiridas con los grupos que representan.

Los cuerpos de los colaboradores sienten la necesidad de escuchar a sus grupos no sólo para representarlos sino también para informarlos de los hechos que les conciernen; *“Me gusta mucho escuchar a los compañeros, bien sea de aquí, las madres de familia y de mi equipo de fútbol, o si en mi casa están diciendo algo los escucho” (TICM2, 2018, p. 4)*; Así pues, el papel de la comunicación ha sido considerado en los relatos de los colaboradores, como el punto más importante en la relación diaria con sus pares, en especial cuando refieren que este ejercicio implica la vocería de sus ideas ante los diferentes grupos sociales de la Institución educativa; *“Yo quiero ayudar como personera, la idea es que cuando se presenten problemas especialmente con docentes, ellos vayan donde mí, para que juntos busquemos soluciones y podamos mejorar a través del diálogo y la concertación” (TICE1, 2018, p. 6)*. En este sentido actividades como escuchar, informar y llevar la vocería se constituyen como uno de los principales intereses del colectivo. *“Me gusta que los estudiantes me vean como*

un vocero que representa sus ideas y los respeta. Creo que tengo una tarea, y esta es, escuchar y ver lo que pasa en la institución (TICE3, 2018, p. 7)

Otros, no menos importante, como lo son: la contribución al mejoramiento del ambiente escolar; la comprensión del mundo de los estudiantes; la implicación y el compromiso desmedido de sus líderes para ayudar y aportar *“Aquí en este colegio nuestros hijos viven la mayor parte, se presentan situaciones que veces ni siquiera son problemas con las materia, a veces solamente son problemas con sus compañeros y con los mismos padres de familia, creo que puedo ayudar mucho” (TICM3,2018, p. 4)*, como forma de colaboración y representación del otro marcan una responsabilidad ética y política desde un marco de actuación individual y colectiva. *“siempre he sido así, por eso he sido muchas veces representante de padres de familia desde primaria, porque ésta no es la primera vez, siempre quiero estar empapada de lo que sucede en el colegio y lo que le pasa a mis hijos” (TICM2, 2018, p. 4)*,

Los grupos sociales ejercen cierta presión sobre sus líderes, sin embargo ha sido sorprendente como la imagen ocupa un lugar muy relevante dentro de la subjetividad política. *“Pienso que como docente debo dar buen ejemplo, como docente uno está a la luz pública de todo el mundo, entonces, todo los que uno haga es ejemplo, tanto para los hijos, como para los muchachos” (TICD1, 2018, p. 6)*. Dar buen ejemplo, ser un buen líder, ser visto como una persona que realiza buenas acciones, que los respeta, que los escucha y les dedica tiempo constituye los intereses de la agenda social de los colaboradores. *“Siempre me esfuerzo por que quiero llegar a ser una buena líder, quiero que todos me recuerden porque hice una buena labor que dejó huella en la institución, obvio que eso se logra con ayuda de compañeros y los docentes” (TICE1, 2018, p. 6)*.

El cuerpo en relación con el mundo marca también la diferencia, a veces no sólo como hechos contradictorios sino como hechos que ponen en diálogo la complementariedad de los grupos sociales en el contexto escolarizado. El cuerpo (...) es un terreno de numerosas luchas por la diversidad de identidades, de formas de pensar y de prácticas diarias (Garces, 2015, p. 60).

Así, las preocupaciones por promover un cambio social, mejorar las prácticas educativas “*Siempre quiero ser una mejor docente y creo que lo puedo lograr mejorando mis prácticas educativas. Estos espacios con los estudiantes, con los padres de familia y mis propios compañeros, me permiten acercarme a todas las situaciones del colegio y sin lugar a dudas, de ellas aprendo para mejorar mi práctica educativa*” (TICD1, 2018, p. 6); cuestionarse para intervenir el mundo escolar, proponer estrategias para la desescolarización de estudiantes con problemas de comportamiento “*puedo aportar mucho, proponer nuevas ideas en especial lo referente a la des-escolarización de estudiantes con dificultades de comportamiento*” (TICM1, 2018, p. 7); y compartir los saberes propios como representantes, han sido aspectos que aunque fueron discutidos por los colaboradores, no marcaron una tendencia de interés colectivo, que sin embargo fueron incorporadas en las intencionalidades como formas de respetar la palabra y el encuentro con el otro.

5.1.3. Subjetividades plurales.

No existe un modo único de subjetividad, ésta, es diversa, plural, adscrita a la experiencia social, del cuerpo con el mundo y con los otros. Denota conflicto, presiones, necesidades, nuevas formas de relación etc. “La subjetividad no viene de nada, se produce socialmente de manera constante y remite a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones” (Martínez & Cubides , 2012, p. 176).

Así los sentidos y significados de la experiencia como representante de grupo social, produce formas variadas de ser como sujeto humano implícito en la colectividad. También produce formas disimiles de intersubjetividades adscritas a la tarea de la representación. “La subjetividad política es producción de sentido, y condición de posibilidad de un modo de “ser” y de “estar” en sociedad de asumir posición en esta y hacer posible su poder para actuar” (Martínez & Cubides , 2012, p. 176).

Los relatos textualizados que surgieron de las entrevistas antropológicas me permitieron identificar algunas subjetividades de los colaboradores en la tarea de la representación, en tanto recorridos, tareas, preocupaciones, conflictos y formas de relacionamiento con el consejo estudiantil, el consejo de padres y el consejo directivo.

Las tres personas seleccionadas desempeñan el papel de mayor representación en el sistema de gobierno escolar de la I.E San Francisco de Paula.

Entrevista 1. EAE1 es una estudiante de 16 años, vinculada a la institución educativa desde el año 2013, actualmente cursando el grado once, elegida personera escolar por votación popular en marzo de 2018. Vinculada a grupos sociales de arte como la banda sinfónica de la I.E San Francisco y Danceatro, donde se desempeña respectivamente como clarinetista y bailarina. Su familia está constituida por 4 integrantes: su madre quien se dedica a la labor de docente en el centro de desarrollo infantil CDI, su padre director de la banda sinfónica y su hermana mayor. Es una niña muy sociable, afectuosa, pacífica y talentosa.

Siendo, “es artista”.

La tarea de la representación ha marcado no solamente las rutinas y actividades de la vida diaria entre estudiar, representar y desarrollar talento; sino también entre las formas de relacionamiento con ese mundo escolar, de exigencias múltiples curriculares y de demandas sociales. Éstas subjetividades expresan una forma de ser en el colegio, por ello partimos de

que “siendo” representante de grupo, también es arte, es música, es danza, que su cuerpo lleva en sí, un ADN que exige un vínculo con el arte.

Segmento narrativo 1, entrevista antropológica EAE1.

(...) me encanta la música y no quiero dejarla, pues así ya me gradúe y salga de la banda no quiero dejar de tocar, por eso voy entrar a una orquesta, o a la banda municipal de Manizales, no quiero dejar la música (...) pertenezco también, a un grupo de danzas que se llama danceatro, de acá del colegio somos varias, nos gusta mucho porque bailamos de todo tipo de música, montamos unas coreografías y pues la presentamos en diferentes eventos. Yo no pude participar en el cierre de año, por las ocupaciones con la banda sinfónica y por el viaje a Panamá, pero también nos gusta mucho (EAE1, 2018, p.189)

Siendo, “es foránea”.

“Siendo” representante de grupo, acogida, aceptada socialmente y legitimada democráticamente como personera escolar, es foránea ¡en su grupo!, en su propio espacio cotidiano, producto de las tensiones del poder con sus pares, en la disputa por la representación.

Segmento narrativo 2, entrevista antropológica EAE1.

Todos mis amigos, en su gran mayoría son del colegio, pero no son de mi salón, son de otros grados: de noveno y del otro once. En mi salón no tengo. En mi salón ¡sólo tengo 2! EAINV: y ¿porque casi no en tu salón? EAE1: tenemos como muchas diferencias, de por sí, los estudiantes del salón están como muy abiertos y casi no nos hablamos, porque es un grupito acá, otro allá y así sucesivamente. EAINV: y ¿porque sientes eso? EAE1: por ejemplo MED16 es la directora del grupo mío y ella va a pedir una opinión, entonces uno quiere opinar sobre algo, y hay algunas que no les gusta, lo que uno dice. Entonces, allá, se hace lo que ellas digan y siempre es así. Ellas tienen como el poder del grupo, mueven, organizan, opinan y pues nosotras nos ajustamos ahí a lo que pasa. Lo más chistoso, era que yo me hablaba con ellas, hasta que yo hice campaña para la personería y cuando gané, la que estaba de candidata a la contraloría se alejó y me dejó de hablar porque ella perdió, pero todo fue muy raro pues ella ni siquiera era como mi competencia, yo estaba para la personería y ella para la contraloría. (EAE1, 2018, p.185).

Siendo, “es recorrido y trayectoria”.

Siendo representante de grupo, es un cúmulo de experiencias históricas. La experiencia no obedece a un capricho de último año, ni de momentos, ni de impulso o motivación pasajera, sino a una trayectoria cultivada desde la básica primaria y estructurada políticamente en la básica secundaria y media académica.

Segmento narrativo 3, entrevista antropológica EAE1.

EAINV: ¿En qué momento decidiste representar a los estudiantes y por qué? (...) yo creo que desde que estaba en jardín, también fui la personera. Entonces desde chiquita me gusta y cuando pasé al colegio en sexto también fui la representante de grupo, me fui metiendo en el cuento y mi mamá me decía en noveno que si todavía quería ser la personera cuando estuviera en once, entonces yo le decía que sí y ella me decía ¡eso es muy duro! Y sin embargo seguí con la idea. (EAE1, 2018, p.186).

Siendo, “es compromiso”.

Siendo representante de grupo, los problemas y las necesidades de los estudiantes, le inspiran para buscar recursos y concretar actividades de interés colectivo. “Siendo”, es compromiso de querer cambiar y mejorar lo negativo, de luchar y gestionar lo simple, de buscar la unión entre estudiantes de jornadas y sedes, de promover lo justo y de ayudar a los niños, niñas y jóvenes de la Institución.

Segmento narrativo 4, entrevista antropológica EAE1.

EAINV: me estas contando que desde chiquita ya tenías perfil, pero entonces este año ¿qué fue lo que te movió? Pues primero que todo, las cosas negativas que pasan en el colegio. Cosas que quisiera cambiar y cosas que se pueden mejorar el colegio. Por ejemplo: este año luché con tener esos dispensadores de toallas y papel, porque uno sufre mucho al no tener ahí el papel, además a uno le da pena venir a pedir o estar pidiendo, entonces yo dije: si yo soy personera, puedo gestionar, hacer actividades y ayudar a conseguir algo de recursos. También notaba que tanto la primaria, la nocturna y la sede central no éramos unidos y entonces empecé hacer actividades para vincular a todos, pues a la escuela yo sí fui varias veces, pero a la nocturna sí casi no fui porque es más difícil. Para estas cosas hay que tener buen tiempo, para poder ayudar con muchas injusticias, sobre todo de parte de los profesores. Yo siempre he pensado que como personera puedo ayudar a los estudiantes con las dificultades que tienen con algunos profesores, a tratar de solucionar. Este año he

visto muchas cosas que hay que hacer, los estudiantes se tratan muy mal, hay que mejorar la convivencia, también uno quisiera ayudar a muchos jóvenes que consumen etc. Pero no siempre se puede. (EAE1, 2018, p.187).

Siendo, “es saturación”.

Siendo representante de grupo, es presionada por las demandas académicas de los docentes. Responder a tareas, evaluaciones y exámenes, al igual que las actividades de la representación le exige un mayor esfuerzo. El ausentismo en las clases, el tiempo y la participación en otros proyectos sociales, produce una desigualdad que termina siendo saturación. Saturación del tiempo y de su propia capacidad.

Segmento narrativo 5, entrevista antropológica EAE1.

Yo perdía mucho tiempo de las clases y por eso los profesores por ejemplo MED10 era uno que de comprensión “cero”, entonces uno le decía, no profe pero es que me tocó una reunión, me tocó hacer esto o dar una información y él me decía que prácticamente no le importaba y pues eso me afectaba en la parte académica. (EAE1, 2018, p.187).

Siendo, “es juzgamiento”.

Siendo trabajo, dedicación y compromiso social, es juzgada por sus mismos compañeros con comentarios hirientes, desobligantes y mal intencionados, pero nunca desmotivadores, pues le queda claro que su papel está en la defensa de los derechos de los estudiantes.

Segmento narrativo 6, entrevista antropológica EAE1.

(...) creo que muchos, son muy duros conmigo, con comentarios como que pereza que no hace nada, que no sirvió de nada, porque no se lograba resolver algo a favor de ellos. EAINV: ¿muchas presiones? EAE1: sí, que haga pues, que usted no sirve para nada etc. y cuando hacía actividades querían todo regalado, todo gratis y pues hay cosas que necesitan financiamiento. EAINV: no entienden que eso no se financia solo. EAE1 Ajá, entonces por eso me criticaban mucho los estudiantes. EAINV: entonces aparte de sentir que la experiencia fue muy chévere también sentiste ¿presiones por el mismo cargo? ¿Presiones por parte de los maestros y de los mismos compañeros? ¿Tú qué crees? EAE1!esperaban más de mí! Sin embargo yo creo que la función del

personero es velar por los derechos de los estudiantes y no como ellos piensan que es hacer y hacer actividades, fiestas etc. (EAE1, 2018, p.187).

Siendo, “es emoción”.

Siendo representante comparte sueños y tristezas, angustias y felicidades, justicias y desigualdades. Siendo es emoción, es sensibilidad encarnada en la experiencia del otro.

Segmento narrativo 7, entrevista antropológica EAE1.

¿Te preocupa esa situación de tus compañeros? EAE1: Si claro, muchos de mis compañeros de banda y del salón también son del barrio, allá hay muchísimos problemas de drogas y de pobreza, sin embargo ahora que estuvimos en Panamá todos nos comportamos súper bien, no había diferencias entre nosotros mismos, no importaba ni donde vivían en Colombia. Allá todos estábamos muy felices. EAINV: me imagino que fue una experiencia muy bonita para todos. EAE1: me provocaba llorar cuando vi a esos niños chiquiticos que son de la frontera con esa ilusión, porque me tocó viajar con ello en el avión y ellos eran “Lala mire como se ve, ya quiero ver el mar” etc. y como desde el avión se veía el mar yo los veía como tan emocionados que se me hincharon los ojos, ellos me decían: “Nosotros nunca nos imaginamos esto” y había otro niño que era de sexto y la familia de él como que anda en cosas malas y entonces mi papá lo cogía y lo abrazaba; el niño le daba como que las gracias, porque con la música tomó el camino del bien, por la tarde ya no hace lo que hace la familia, “que son como matones”, sino que ya está en la música y estaba ahí como dando las gracias. (EAE1, 2018, p.188).

Siendo, “es diferencia”.

Siendo representante no ostenta dinero, ni lujos, ni bienes suntuosos. Siendo de clase media, es una niña “pupy”, que no tiene mucho, pero tiene más de que lo que necesitan la mayoría de sus amigos y compañeros. Siendo así, ella es diferencia en una comunidad donde prevalecen las carencias y las necesidades.

Segmento narrativo 8, entrevista antropológica EAE1.

¿Sientes que hay muchas diferencias? EAE1: es raro, yo puedo contestar que sí pero realmente no. Yo vivo en una familia donde no hay lujos pero tenemos las cosas básicas para vivir una buena casa, alimentos, ropa y dinero para las cosas escolares, sin embargo muchos de mis compañeros no las tienen y yo no soy rica pero realmente ellos no tienen mucho. Para ellos yo soy una niña “pupy” y hasta tratan de hacerme bullying por esto, porque acá todos en su gran mayoría son del mismo estrato social

y eso me gusta porque nadie quiere aparentar nada, ni se preocupa por esas cosas. (EAE1, 2018, p.188).

Entrevista 2. EAM2 es madre de familia, de 36 años de edad, vinculada a la institución educativa desde el año 2009, tiempo en el que ingresó a sus hijos para cursar el grado primero. Fue elegida como representante de consejo de padres en el mes de febrero de 2018. Desde que sus hijos ingresaron a la I.E ha desempeñado como representante de grupo. Es ama de casa y se encuentra vinculada a un equipo deportivo de fútbol. Su familia está constituida por 4 integrantes: su esposo y dos hijos, el menor cursando actualmente el grado sexto y el mayor el grado noveno. Es una mujer carismática, decidida y espontánea.

Siendo, “es trayectoria”.

Siendo tiempo acumulado en la experiencia de representación, es camino largo, sabido y experimentado. Siendo, es trayectoria de nueve años colaborando y aportando desde diferentes instancias de representación.

Segmento narrativo 1, entrevista antropológica EAM2.

EAINV: ¿Cómo te ha parecido esta experiencia de colaboración? EAM2: me ha gustado muchísimo, aunque esto requiere de buen tiempo, de estudiar y de realizar las actividades. Pienso que puedo contribuir y colaborar para que las cosas mejoren y más si se tratan de las cosas que tienen que ver con mis hijos. Yo llevo mucho tiempo haciendo este papel, desde que mis hijos estaban en primaria así me doy cuenta de las necesidades y de los problemas que enfrentan mis hijos y los de otros padres de familia. EAINV: desde primaria ¿hace cuánto más o menos? EAM2: Mas o menos desde el 2009 me tienen por ahí molestando, cuando mi hijo mayor el que ahora está en noveno entró empezó a estudiar, desde transición él tenía como 6 añitos porque el otro el menor ya está es sexto (EAM2, 2018, p.193).

Siendo, “es ama de casa”.

Siendo representante de la familia, es trabajo doméstico, es ama de casa, que cuida de los suyos y asume la representación como parte de ello. Es orgullo y felicidad por lo que hace.

Segmento narrativo 2, entrevista antropológica EAM2.

EAINV: ¿trabajas? EAM2: si claro tengo el trabajo más estresante “el de ama de casa” pero yo soy muy feliz, doy gracias a dios porque ese esposito que yo tengo, me da lo que yo necesite para yo poder estar con mis hijos, porque si yo tuviera que trabajar la casa sería muy diferente. Amo lo que hago y eso me da tiempo para estar metiéndome en estas cosas del colegio. (EAM2, 2018, p.194).

Siendo, “es solidaridad”.

Siendo representante de la familia es ayuda desmedida a los jóvenes, es involucramiento con lo que son, con lo que les gusta, con lo que sienten y necesitan. Siendo, es búsqueda de apoyo diario para los amigos de sus hijos. Siendo, es solidaria.

Segmento narrativo 3, entrevista antropológica EAM2.

EAINV: me decías que te ha gustado mucho representar a los padres de familia y ayudar. Ya llevas un buen tiempo ¿por qué? EAM2: primero que todo por mis hijos, pero también por otros chicos, si yo puedo yo ayudo. A veces uno nota que hay niños que están como muy solitos y lo digo por una vecinita que estaba haciendo un trabajo de proyecto de vida de noveno y la mamá le dijo: ¡yo por haya no voy a ir! ella es una de las niñas más destacadas y se puso a llorar por eso. Yo sé que le dolió el corazón, al menos al papá estuvo pendiente y le dijo “no llore que doña Flor va ir con usted”. (EAM2, 2018, p.194)

Siendo, “es dolor”.

Siendo representante conoce las historias de los estudiantes y sus familias, no como rumores que circulan por salones y pasillos, sino como hechos institucionales que abordan formalmente las problemáticas de comportamiento de los niños, niñas y jóvenes. Es dolor por los hechos y realidades que le causan tristeza e impotencia.

Segmento narrativo 4, entrevista antropológica EAM2.

Si hubo un momento en el que hice una pausa cuando estuve en el consejo directivo en años pasados, porque de verdad que salía muy triste escuchando todas las historias de niños y padres de familia que han sido remitidos por problemas de comportamiento. Eso era súper triste cuando citaban al alumno y la mamá y normalmente ellas van llorando porque estos niños no les importaba nada. EAINV: como así que no les importaba. EAM2: entonces eso me dolía mucho, yo llore terrible

ese día, me llevé como ese peso para la casa y como una cosa en el pecho. Me dio duro, porque como no lo vivo con mis hijos y me da tristeza que hoy en día hay muchachos que no respetan nada, ni a nadie. (EAM2, 2018, p. 195)

Siendo, “es pujanza”.

Siendo representante, es insistencia y oportunidad para hablar y colaborar. Siendo, es dedicación y vigor en lo que hace. No se trata únicamente del tiempo que dedica a la representación, se trata también de la fuerza y la convicción en cada una de sus acciones.

Segmento narrativo 5, entrevista antropológica EAM2.

(...) Y volviendo al tema yo creo que me han elegido porque soy muy “metelona”, estoy opinando, colaborando en todas las reuniones y actividades. También porque yo saco el tiempo y muchos no lo tienen, conozco mucho al colegio, de algunos estudiantes, comparto mucho con ellos los escucho y hasta juego fútbol con algunas niñas en el equipo. (EAM2, 2018, p.195)

Siendo, “es compromiso”.

Siendo representante, entrega su condición de madre en cualquier lugar, momento o circunstancia, para intervenir en la cotidianidad de los niños y niñas. Siendo, es compromiso más allá reuniones, es acción en el acto, es oportunidad de actuar garantizando movilidad segura a unos cuantos pequeños en los trayectos al colegio; es palabra apropiada en discusiones y peleas entre jóvenes en los horarios de entrada y de salida; es apoyo de asistencia física y emocional en los eventos académicos de los compañeros de sus hijos; es involucramiento con las niñas en fútbol para desde allí aconsejar y orientar.

Segmento narrativo 6, entrevista antropológica EAM2.

EAM2: es muy dura y muy complicada, yo creo que lograr que los papás se comprometan más con los niños, porque es muy triste ver cosas tan simples, como que otro pequeño llevando a otro más pequeño a la escuela. Me da impotencia, me enoja, yo digo quien será la mamá de ese niño para decirle un poco. Es que el niño de 6 o 7 años llevando a otro más chiquito. Mire le cuento: por el triángulo hay mucho peligro iban un mundo de niños solos, parecían todos unos pollitos para pasar la avenida. Yo iba en el carro le dije a mi esposo ¡pare!, me bajé del carro y le dije espere Julián, fui por ellos y hasta que no pasaran la avenida, yo no sentí como ese

descanso, porque no es sólo que se los roben, también porque es un peligro pasar la avenida ¡los pueden atropellar! Muchas veces las mamás de esos niños en la casa rascándose el ombligo, o sea haciendo nada. Lo que yo quiero, es logran que las mamás se concienticen que muchas veces las cosas que pasan con los muchachos es porque en la casa, en el hogar no hay compromiso y por eso ellos pierden el rumbo sobre todo en esa etapa de crecimiento (EAM2, 2018, p.196)

Siendo, “es resistencia”.

Siendo representante, es resistencia a cualquier forma de injusticia, violencia o maltrato. Es precedente de intervención inmediata al conflicto

Segmento narrativo 7, entrevista antropológica EAM2.

EAM2: (...) Una vez yo llegué al colegio a la hora de salida y había un chico pegándole a uno más pequeño, me fui hasta donde él, obvio que a regañarlo para que no hiciera más eso. Y entonces ese niño me pegó una insultada. Recuerda que yo entré ahí mismo y le conté. EAINV: si claro lo recuerdo. EAM2: uno a veces evita meterse en las cosas de los muchachos, sobre todo porque usted sabe que unos vienen de la Frontera, o de barrios muy pesados y resulta uno con culebras por llamarles la atención. Pero también como uno deja que eso pase en la cara de uno. No se puede. (EAM2, 2018, p.197)

Entrevista 3. EAD1, docente de 34 años de edad, vinculada a la institución educativa desde el año 2015 tiempo en el que ingresó como docente de informática en la jornada de la tarde. Fue elegida como representante de docentes ante el consejo directivo en el mes de febrero de 2018. Ingeniera de sistemas, posee una familia pequeña constituida por ella y su hijo de 4 años. Es una mujer comprometida, decidida, terca e insistente.

Siendo, “es familia”.

Siendo representante, es construcción de lazos de afecto y comprensión tanto con docentes como con estudiantes. Siendo, es parte de una familia, de sus modos de vivir y significar lo cotidianidad escolar.

Segmento narrativo 1, entrevista antropológica EAD1.

El cole me parece un lugar fascinante, un lugar donde nos reencontramos todos los días, no solo con nuestros compañeros, sino con nuestros estudiantes que se convierten prácticamente en nuestros hijos, en otras palabras somos una familia y aunque no todo es color de rosa, en este lugar, considero que es un sitio agradable para la mayoría de nosotros (EAD1, 2018, p.202)

Siendo, “es voz”.

Siendo representante, es enunciación de la labor docente, es voz activa en las instancias de participación institucional, es colectividad para decidir.

Segmento narrativo 2, entrevista antropológica EAD1.

Me hice representante de los docentes por iniciativa de mis compañeros en una reunión de profesores y mi motivación a aceptar el cargo fue mi interés por conocer un poco más los procesos institucionales y poder llevar la voz de los docentes ante las decisiones que se deban tomar. (EAD1, 2018, p.202)

Siendo, “es novata”.

Siendo representante, es aprendizaje corto, construido con confianza y liderazgo a razón del bienestar colectivo. Siendo, es novata que acumula experiencias en la tarea de la representación no por ello menos valioso, sino más bien impactante, por su capacidad de asombro y su necesidad de responder a la confianza.

Segmento narrativo 3, entrevista antropológica EAD1.

Realmente no había sido elegida como representante antes, pero siempre he liderado procesos en diferentes organizaciones escolares como la Red de maestros, considero que desde allí puedo contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación. Creo que me eligieron porque puedo transmitir de manera oportuna los intereses de los docentes, allí soy escuchada y tenida en cuenta, mi opinión es valiosa para la toma de decisiones. Creo que mis compañeros me eligieron como su representante porque ven en mí un perfil de líder y confían en que siempre estaré buscando el bienestar de ellos en la Institución. (EAD1, 2018, p.202)

Siendo, “es compromiso”.

Siendo representante de docentes, es vivir en función de los estudiantes, de sus necesidades, de sus intereses e inquietudes. Es compromiso de acción y cambio frente a las demandas institucionales.

Segmento narrativo 4, entrevista antropológica EAD1

Yo creo que siempre he tratado de ser muy responsable, de actuar de acuerdo a las necesidades, no sólo de los docentes sino también de los estudiantes porque uno acá en el colegio pues vive en función de ellos. Siempre trato de hacer mi labor lo mejor que puedo, estar dispuesta al cambio, tratar de ayudar a las personas que me necesitan, siempre estamos pensando en proyectos para mejorar el colegio. (EAD1, 2018, p.202)

Siendo, “es preocupación”.

Siendo representante de docentes, es inquietud y reflexión permanente por las estrategias de aprendizaje; es reflexión por los pocos logros y la pérdida de tiempo; es preocupación y tristeza cuando nada de lo que se hace funciona con los estudiantes.

Segmento narrativo 5, entrevista antropológica EAD1.

EAINV: ¿Qué cosas son las que más te preocupan de los jóvenes? EAD1: Me aterra mucho de los jóvenes que como que uno intenta con diferentes estrategias para que aprendan y siente uno como que pierde el tiempo, nada funciona, ni unas nuevas explicaciones, ni nuevos métodos a ellos nada les interesa. Eso es muy triste, eso no sólo me estresa a mí sino también a los demás docentes. (EAD1, 2018, p.203)

En síntesis un amplia gama de subjetividades que fueron significadas desde el trabajo de la representación, de la posición ocupada en el grupo social y de la acción política cotidiana.

5.1.4. Acuerdo de inter-subjetividad.

El trabajo de la comunicación en el reconocimiento de los saberes propios del contexto etnográfico, favorece la implementación de negociaciones y acuerdos durante la

colaboración. La idea de este trabajo surgió de la necesidad de conocer al otro, como sujeto activo, como co-teorizador de las prácticas escolares (Rappaport, 2015).

El acuerdo de intersubjetividad, es en sí, una situación de comunicación entre los colaboradores y el investigador social. Parto del reconocimiento de la capacidad de agencia del colaborador en la identificación de sus propios intereses, en la producción de sentidos individuales y/o colectivos y en el desarrollo de procedimientos de interpretación, para describir las formas de interacción en un marco general de colaboración, el cual permite la re-definición de las relaciones durante el proceso de investigación (Katzner & Morales, 2009).

AISCIVN: ¿Qué roles podemos asumir? AISD1: Yo creo que tenemos que observar más allá de lo que vemos, tener apertura hacia el otro, ya que cada uno se va desempeñar en su campo. AISE3: Yo pienso que la información que salga de los grupos debe ser tal cual, sin importar si es buena o mala. AISD2: La información debe ser muy honesta, aunque yo no creo que nosotros vayamos a decir cosas que no reflejen la realidad, tal y como la vimos. Si estamos involucrados en esto, es porque el trabajo lo vamos hacer bien. Yo creo que ninguno tiene la pretensión de cambiar lo que se ve. AISE3: Si independientemente de lo que nosotros vimos AISE3: Ser honestos en todas las actividades realizadas. AISD1: Debemos plasmar la información sin modificarla, ni acomodarla. AISD2: Uno a veces observa más, lo que le llama la atención. Por eso creo que también entra lo que uno piensa. Uno se puede salir de ese rol muy fácilmente, porque uno sigue su vida común y normal. Si algo nos llama la atención se pone un poquito complicado esto porque también tiene que ver la visión de uno. (Ortiz, 2018, p. 14)

Situaciones de comunicación, como los roles en el campo, la calidad de la información, los procedimientos utilizados, la lógica de producción de sentido, describen el acuerdo de colaboración en su parte final.

En este sentido el acuerdo de intersubjetividad quedó plasmado en dos partes. La primera, obedeció a una síntesis de los intereses colectivos; y la segunda a una descripción de los compromisos éticos y políticos durante la investigación.

Intereses colectivos. Lo que nos une: *Escucharemos a nuestros grupos, no sólo para representarlos sino también para informarlos de los hechos que nos interesan. Procuraremos tener una buena comunicación que fortalezca no solo la relación con*

nuestros pares, sino que también debe nuestras realidades; Asumiremos la vocería para dar a conocer las ideas de los grupos que representamos pero también buscaremos las formas de ayudar e intervenir las problemáticas de la vida escolar, tarea en la cual queda expresado nuestro compromiso; Daremos buen ejemplo con nuestras acciones, respetaremos a nuestros pares, escucharemos, y dedicaremos tiempo a nuestra tarea. **Lo que nos complementa:** Promoveremos un cambio social en el colegio, trataremos de contribuir al mejoramiento de las prácticas educativas, nos cuestionaremos permanentemente para tratar de intervenir el mundo escolar, propondremos estrategias para la desescolarización de estudiantes con problemas de comportamiento y compartiremos los saberes que tenemos desde nuestras propias vivencias.

Compromisos éticos y políticos. Trabajaremos de la mano de nuestros pares y utilizaremos un lenguaje apropiado y palabras prácticas. Seremos sinceros y honestos con la información que nos compartirán nuestros pares. Haremos preguntas y trataremos de representar lo que nuestros pares sienten y piensan por ello tendemos presente sus testimonios. Seremos tolerantes con las ideas y pensamientos de los otros. Asumiremos con buena actitud y compromiso nuestra rol como representantes e investigadores. Trabajaremos en equipo y contribuiremos a la tolerancia y el compañerismo entre nosotros mismos. Seremos objetivos al preguntar esto es hacer preguntas claras y concretas aunque las respuestas e interpretaciones puedan ser subjetivas. (Ortiz, 2018, pág. 17)

5.2. Mundos posibles. Una mirada reflexiva de la gestión humana en educación, desde las diferencias ontológicas.

Diariamente encontramos diferencias entre las formas en que los profesores y los estudiantes ven el mundo y lo significan. En la vida escolar, se presentan permanentemente disputas por estas diferencias, las cuales terminan siendo subsumidas por las relaciones de poder en la dinámica de la interacción. Las prácticas evaluativas sin lugar a dudas, un ejemplo de ello.

La apatía que muestran ante esas pruebas es horrible. Si usted le coloca el texto muy largo, porque es largo, si es corto porque es corto, todo es malo, y el que no tiene la disposición de hacerlo, tacha la respuesta como le dé y voltea la hoja. ¡Y se hizo el loco todo el tiempo! La gran mayoría empieza hablar, el que terminó, para molestar, para hablarle al otro. Y uno es quedese callado, simplemente a ellos no les importan nada de eso. (FED2, 2018, p. 94).

El mundo escolar está concebido en una lógica de parámetros y medidas, de capacidades y competencias, coexistentes con otros mundos. Mundos de juego, de socialización y diversión, pero que chocan unos con otros de manera frecuente.

Evidentemente el trabajo aquí realizado, no pretende un análisis teórico y/o filosófico sobre la racionalidad del ser, ni mucho menos sus características, pues nos estaríamos enfrentado más a un problema de orden epistemológico que a las formas de relacionamiento de los mundos posibles de los colaboradores. Nos estamos enfrentando a un problema de orden cultural, no de pertenencia al grupo social, sino a las formas en que están concebidas las relaciones de los grupos sociales respecto a sus ideales y sus parámetros de interacción

El siguiente relato ejemplifica mi posición. La categoría compartir genera en sí, una posición discursiva de conflicto respecto a las formas de percepción de estudiantes, profesores y representantes de la familia. Estos expusieron sus preocupaciones desde diferentes perspectivas culturales, roles y actividades, sin embargo han encontrado en lo profundo del diálogo, un mínimo de comprensión que los llevó a abordar la categoría como parte del ideal de lo humano.

FEE1 Bueno, uno también viene al colegio hacer amigos, eso es esencial ¡Esa es la parte fundamental diría yo! Es a lo que más vienen, esa es la parte atractiva del cole. NDFE: se ríen y comentan que eso es a lo que más vienen, en tono sarcástico y jocoso. FEE1: Uno se pone a mirar uno no viene a quedarse sólo, a sentarse solo. Eso es muy aburrido. En cambio, si compartimos con las demás amistades es diferente. Muchos en la entrevista nos dijeron eso. Que ellos veían al cole a compartir, hacer amigos, a conocer nuevas personas. FEM4. Hay dios, menos a estudiar, en la edad que está ella uno no valora el estudio, pero a la edad que estamos nosotros sabemos lo hermoso que es estudiar. Esos años son maravillosos, uno las recuerda toda la vida. Para mí la vida de estudiante fue la vida más hermosa que yo tuve, obvio que haciendo a parte mi vida familiar. Yo digo que rico que en mi época hubiese habido toda la tecnología que hoy hay. Tanta facilidad para estudiar para conseguir todo. En mi época hasta la luz era un impedimento porque ni había, yo era una de las mejores, con mi velita terminaba mis tareas. ¡Éramos felices! FED1: Aquí de un ciento por ciento, el cinco por ciento viene a estudiar. (Ortiz, 2018, p. 78)

5.2.1. Pluralidad de la ontología escolar.

Nuestras primeras aproximaciones (Matriz #2) frente a al ideal de lo humano, arrojaron una explosión de sentidos, comunes, contrarios, divergentes y/o complementarios, que aunque pueden estar segmentando algunas de las características propias del ser humano, su finalidad tuvo asiento, en los modos en que los grupos sociales del I.E definen sus ideales de existencia y las formas de relacionamiento en el mundo creado por ellos.

En este sentido, las categorías discutidas por los colaboradores respecto al ideal de lo humano se orientaron a la construcción colectiva de tensiones respecto al compromiso social, el aprendizaje, la socialización, la comunicación, la valoración del talento y la facilitación de ambientes sanos.

Compromiso social.

El compromiso social como vehículo conceptual fue referido como el “vínculo y satisfacción que siente cuando se contribuye o lidera tareas escolares, que se basan en la ayuda mutua, la colaboración y las redes de apoyo” (Ortiz, 2018, p. 106). A esta categoría fueron adscritas: Disfrutar del trabajo colectivo para relucir las cualidades creativas *“Todas las actividades que tengan que ser grupales nos gustan, los seres humanos somos grupales ¡la mayoría! muy pocos no”*. (FED1, 201, p.72); Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno *“Él se monta en el bus, se apropia de ese rol y no deja que nadie pase por encima de él, siente que está haciendo una tarea importante”*. (FED1, 201, p. 72); Servir con compromiso, amor y humildad *“(…) que cada uno se sienta bien con lo que hace, pero que cuando preste un servicio, lo haga con satisfacción, con amor, con entrega”* (FEE3, 2018, p.82); Tener sentido de pertenencia por lo que somos y lo que hacemos *“(…) yo inicié en la banda, me enamoré de ella y hoy en día, eso es lo que quiero seguir haciendo, voy a salir este año y quiero seguir estudiando música en la universidad. Por eso, aquí podemos*

cuestionarnos a sí mismos, encontrarnos nuestras habilidades y talentos (FEE2, 2018, p. 99), Interés común “en las entrevistas que hicimos le preguntamos a una mamá y ella era consciente que el trabajo, no se les puede dejar sólo a los docentes, ella decía que quería influir en esa formación académica, porque su sueño era ver, como su hijo llega lejos haciéndose un excelente profesional”(FEE1, 2018, P.70); Y una familia comprometida “aquí estaban entrevistando a una mamá, el ideal de lo humano es que los padres estén pendientes, por ejemplo ese día mí mamá vino a preguntar algo mío. Si usted mira los niños que tienen más problemas, es porque sus padres casi no están pendientes de ellos, porque los niños están solos” (FEE2, 2018, P.101).

Socialización.

La socialización tomada como el “vínculo entre estudiantes y docentes, asociado a compartir y conocer nuevas experiencias, personas, gustos e intereses” (Ortiz, 2018, p. 109). Las categorías asociadas fueron: divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados “ellos parten, reparten, babean, comen, muerden la hamburguesa etc. Y los digo yo: ¡gas! Me miran y me dicen: ¿pero por qué? Para ellos es muy natural, no piensan en esos estereotipos de la sociedad, que fuera del colegio si los imitan, si los tienen (FED1, 201, p. 73); Compartir con amigos y profesores “lo que más los une, es compartir su vida, sus cosas, sus experiencias. (FEM4, 2018, P.70), Tener calidad humana “en ella se ve la alegría, la confianza, la buena actitud que inspira. Eso se ve en todas partes, no sólo en la cafetería, se ven en los profesores, la que hace el aseo, la bibliotecaria, en todo lado son muy acogedores, es muy contadito el profesor que de pronto uno le va hablar y que sea muy reservado con uno. Por lo general todos son muy abiertos. (FEE2, 2018, P. 101) etc.

Comunicación.

La comunicación como un “acto de querer escuchar y mostrar interés por lo que el otro siente, piensa, opina o experimenta, normalmente motivándole, apoyándole y aconsejándole sobre su experiencia” (Ortiz, 2018, p. 107). A esta categoría vinculamos: tener una buena comunicación *“muchas veces hasta problemas se presentan porque los profesores se incomodan, porque uno es hable y hable, socialice e intercambie ideas. (FEE2, 2018, p. 98);* Crear vínculos con amigos y profesores *“el hecho, de que el maestro esté dialogando con los estudiante, ya muestra un vínculo con nosotros diferente a la clase o entre los mismos estudiantes, porque ya hay interés más allá, por preocuparse por conocer la persona. Uno busca crear amistades en el cole, sin ellas no sería lo mismo. (FEE1, 2018, p.84);* Estar dispuestos a escuchar al otro *“el ser humano aquí en el colegio escucha, le da palabras de aliento, le toma de la mano y le da valor para que le dé la cara a ese conflicto tan grande que ellos ven, que de pronto no son tan grandes”. (FED1, 2018, p. 74;* Respetar la diversidad y las diferencias *“Todos somos tan diferentes, pero todos queremos lo mismo: educar, formar, sacar adelante a los estudiantes” (FED2, 2018, p. 92).*

Aprendizaje.

El aprendizaje como un “conjunto de experiencias que conducen a poner en práctica los conocimientos y saberes prácticos en la vida cotidiana” (Ortiz, 2018, p. 107). Esta categoría estuvo asociada a: aprender *“(…) adquirir conocimientos, porque para mí el ideal de uno venir al colegio, es uno venir a aprender, porque esto es fundamental para la formación personal y para poder tener un proyecto de vida”. (FEE1, 2018, p. 76);* Conocimiento práctico *“él profesor hace un trabajo muy importante, tanto así que él puede llegar a decidir, lo que una persona quiere ser, en toda su vida” (FEE2, 2018, P. 100),* Evaluar adecuadamente *“la apatía que muestran ante esas pruebas es horrible. Si usted le*

coloca el texto muy largo, si es corto porque es corto, todo es malo y el que no tiene la disposición de hacerlo tacha la respuesta como le dé y voltea la hoja y se hizo el loco todo el tiempo. La gran mayoría empieza hablar, el que terminó para molestar para hablarle al otro. Y uno es quédese callado, simplemente a ellos no les importan nada de eso. (FED2, 2018, p. 94); Formarse en valores “es el sentido de humanidad que tenemos todos en este colegio porque esto sí que lo tiene el colegio, aquí nos enseñan y nos infunden eso, porque la mayoría de los profesores si tienen que salirse de la clase para formarnos en cosas muy importantes como estas, lo hacen. Enseñar valores que es lo más importante (FEE2, 2018, P. 99); Expresar nuestros valores en la vida diaria “El ideal de lo humano es que todos tengamos muy buenos valores, ponerlos en práctica. Ayudar y respetar a los demás, la ética es supremamente importante” (FEE1, 2018, p. 80).

Valoración del talento.

La valoración del talento como “capacidad de los docentes para detectar y potenciar las aptitudes o capacidades que tienen los estudiantes en especial con la música, el canto y el deporte” (Ortiz, 2018, pág. 106), se asoció a: descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos “También venimos a darnos cuenta de cosas que no sabíamos que teníamos, nos exploramos más como a nosotros mismos... Yo nunca había cantado, acá en el colegio fue que descubrí que tenía un poquito de ese talento, lo mismo que descubrí cuando aprendí a tocar el clarinete, porque eso también lo aprendí acá. (FEE1, 2018, p. 79); Entregarse con pasión “esos niños se entregan totalmente a lo que hacen, luchan por conocer un instrumento: Por ejemplo a mí me parece muy difícil conocer una partitura, que esto es así, que esto va allí, es como hablar en otro idioma, para mí es terrible... Ellos llegan y lo hacen muy fácil y lo hacen muy bien, porque les apasiona. (FED2, 2018, p. 88).

Ambiente sano.

El ambiente sano como “garantía de la institución educativa para que los estudiantes, docentes y miembros de la familia interactúen en ambientes adecuados” (Ortiz, 2018, p. 107).

El ideal de lo humano es que haya condiciones para trabajar, mire que yo me la paso con tapabocas, hay mucho polvo y no me he podido aliviar. Este año ha sido muy duro con la obra. Yo no he podido mejorarme ni de la tos, ni de la gripa ni nada. Estamos mejorando el colegio, la planta física pero verdaderamente no se ha pensado en nosotros en todo lo que ha ocasiona tanta contaminación por el polvo. (FED2, 2018, p.95).

En fin, un amplia gama de posibilidades cuya creación intersubjetiva puso en escena un relato reflexivo del sí colectivo, no individual, no egoísta, sino en relación del otro con los otros.

Estas miradas ontológicas de los colaboradores caen dentro de un campo discursivo que demarca pluralidad y divergencia, entre mundos que se encuentran e interactúan entre sí, produciendo choques y contactos culturales (Santos, 2006; Blaser, 2013). Esta idea de ontología, naciente de las relaciones disimiles coexistentes, adopta la forma de una ontología política que pone en el centro de las preocupaciones de la gestión, al ser humano y su interacción con el grupo social con el que habita cotidianamente en el espacio escolarizado. La ontología política que proponemos aquí, parte de la idea de que “toda ontología supone una forma particular de conceptualizar y de hacer política, y por el otro, que los conflictos políticos, remiten muchas veces a desacuerdos respecto de que entidades existen y como se relacionan entre sí, es decir, implican discrepancias ontológicas” (Santos & Tola, 2016, pág. 86).

Desde esta perspectiva, el ser humano se posiciona en el centro de las prioridades de la gestión y para el caso específico de esta tesis, el acercamiento empírico con los fenómenos

sociales atribuidos al mundo escolar, pone en evidencia, otros modos de concebir los aspectos ontológicos. Por lo tanto, comparto con Bedard (2003) cierta preocupación por lo humano como prioridad, pero me distancio de sus aportaciones porque recomponen una lógica ontológica instituida en la modernidad e impregna en los discursos de las prácticas de gestión humana, las preocupaciones por la naturaleza del ser, lo que existe y sus características. Sus reflexiones teóricas apuntan al determinismo universal de la naturaleza del ser, los cuales no son suficiente para leer los fenómenos sociales aquí descritos.

La ontología política, es un lugar donde coexisten saberes mediante una constante articulación de diferentes ontologías. Adquiere una responsabilidad con los mundos de vida variados que se conectan a través de las distintas prácticas y saberes tejidos rutinariamente en la I.E. Blaser (2009) sostiene que la ontología política se refiere a:

Las negociaciones que se dan dentro de un campo de poder en el proceso de gestación de las entidades que conforman un determinado mundo u ontología (...) así como los conflictos que se generan, cuando estos dos mundos u ontologías tratan de sostener su propia existencia al mismo tiempo que interactúan y se mezclan con otros diferentes (p. 89)

Esta postura adopta la realidad como una transformación permanente que se cosifica o no, en el cuerpo dependiendo de las prácticas, de sus múltiples formas de establecer relaciones y de distribuir lo que existe para los grupos de diferentes formas. Es un espacio donde se expresan, articulan y reconfiguran sentidos de vidas, inherentes a la complejidad social. En este sentido “La ontología política no son entidades dadas, ni constructos metafísicos, ni teóricos, sino el producto de prácticas situadas, en tantas maneras de hacer mundo (...) Son el resultado de las vivencias e interacciones concretas entre humanos y no-humanos”. (Poirier, 2008, p. 77).

Hasta aquí, solo he expuesto los primeros acercamientos entre los existentes de mundo de los colaboradores, los grupos que representan y los saberes propios. Me detendré

ahora, en el trabajo de interpretación sociológica (Santos B. d., 2006) para plasmar los argumentos que sostienen una ontología en constante devenir.

5.2.2. Sociología de las ontologías políticas escolares.

En los relatos de los colaboradores notamos expresiones y enunciados demarcatorios de formas dadas de existencia del mundo idealizado de lo humano, algo asumido como propio, vivido y experimentado. También encontramos relatos que enuncian falencias, carencias y/o necesidades los cuales saturamos discursivamente hasta unir lo existente con las expectativas creadas por las carencias y por las posibilidades futuras, “son prácticas humanas contingentes, que son construidas e inventadas desde lo casuístico, en relación o tensión conflictiva con otras prácticas humanas” (Grimson, 2011, p. 29) y por lo tanto son prácticas intersubjetivas.

Los debates sobre las ontologías coexistentes nos permitieron realizar una sedimentación de cada enunciado respecto a las prácticas propias cosificadas en algunas rutinas escolares (Santos, 2006). Esta sociología hizo énfasis en:

Descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos

Si yo insisto que muchos estamos aquí, porque aprendimos cosas que no sabíamos que las teníamos, porque cada profe buscó en algunos de nosotros la forma de hacernos ver que éramos buenos para algo. Como lo dije en el taller pasado, yo no sabía que era buena para cantar o para deletrear en inglés y por el contrario sentía miedo. Mire que participaba y participaba y ganaba ¡Y nada que decir con la banda sinfónica! Aquí aprendí a tocar el clarinete, cuando ni siquiera los dedos me alcanzaban para hacerlo (DSFEE1, 2018, P.113).

Esta práctica fuertemente sedimentada por el colectivo, reconocida como algo como algo propio, destacada y apoyado por muchos, demanda ganas, tiempo y dinero. Moviliza lo pedagógico y lo curricular, muchas veces con resultados no esperados; produce tensiones entre maestros y estudiantes, vincula y afianza las relaciones entre las familias y la Institución

Educativa y promueve experiencias con el mundo externo, pero sobre todo nos permite ver lo que realmente son nuestros estudiantes ¡talento!

Vivir apasionadamente la música y el deporte.

Para ellos, un gusto no representa cumplir con las actividades escolares, ellos están en la banda porque le gusta, porque les apasionan, pero en lo académico y la disciplina no muestran mucho, es complicado. (DSFED2, 2018, P. 115).

Eso es cuestión de cada estudiante. A veces cuando a uno le gusta algo, lo hace con más disciplina ¡eso pasa con la música! sólo que muchos no lo hacen, con el resto de sus cosas, como con el estudio. (DSFEE3, 2018, P.115).

Yo creo que debemos revisar lo que decimos, los chicos de la banda por ejemplo están en desfiles, en retretas, en eventos los sábados, domingos y en la semana, no sólo entrenando sino también participando en eventos. Es un tiempo de esfuerzo en donde ellos podrían estar haciendo otras cosas, pero están aquí, representando el colegio en eso que hacen bien y que les gusta, ya de pronto algunos no son disciplinados en lo académico porque no están bien motivados o por otras cosas. (DSFEM4, 2018, P. 117).

Las discusiones sobre la pasión por la música y el deporte estuvieron asociadas con la disciplina escolar. Los profesores consideran que los estudiantes apasionados son disciplinados, sin embargo otra es la postura de las representantes de la familia. Consideran que la disciplina en la música se manifiesta diferente que en las labores académicas, por lo tanto, tuvimos que desvincular el sentimiento de fuerza y amor por la música y el deporte de la constancia en el trabajo académico. Finalmente, los colaboradores reconocen la pasión por la música y el deporte como una práctica existente y la disciplina como una posibilidad.

Compartir.

El compartir para nosotros es una práctica general, incluso una de las que más aparecen. Esta es una dimensión muy amplia, el compartir no es simplemente estar en el espacio del otro, sino como lo dijo también doña DSFEM4 compartir también es, el entendimiento entre chicos y grandes, también es compartir tristezas, alimentos, momentos etc. (DSFED2, 2018, P. 117).

El mayor anhelo de los estudiantes es compartir con sus pares, en el aula, en el patio, en la casa, en el barrio; las cosas, los alimentos, los sentimientos, los problemas, el caso es compartir.

Servir con compromiso, amor y humildad.

Mencionábamos no sólo la buena actitud de las personas que nos colaboran en cafetería o en la secretaría sino que también la de los profesores. El servicio es la gente buena, amable, alegre, es gente con la calidad humana. Aquí hay muchas personas así. Esto fue lo que dijeron especialmente los estudiantes en el taller. (DSFED1, 2018, P. 118).

Los colaboradores sienten que la mayoría de las personas, siempre tienen una muy buena actitud para desempeñar sus tareas y para relacionarse con los otros. Piensan que el amor y la humildad con la que hacen sus cosas devienen de la calidad que poseen como seres humanos. Una calidad que implica alegría y confianza de sí y para sí.

Disfrutar de una planta física adecuada.

La verdad lo he escuchado de muchas personas. En una reunión que tuvimos de diferentes profesores de la institución en la sede María Inmaculada, estaban encantados con el colegio ¡que estaba muy bonito! que esto, que lo otro, que mire, que todo pintadito. Y ayer la señora que me ayuda vino porque se le quedaron las llaves, cuando entró al colegio me dijo: ¡Qué colegio tan bonito, pintado de blanco! entonces son cosas que nosotros no las vemos porque es muy cotidiano, pero si las están viendo por fuera y eso si hay que destacarlo porque el colegio tiene bonitas instalaciones. (DSFED1, 2018, P. 120).

La discusión sobre una planta física linda y adecuada, surge inicialmente de la valoración de un ambiente sano, referido especialmente a gozar de una planta física con buenas condiciones de infraestructura y buenas condiciones medio ambientales. Sin embargo, las tensiones presentadas exigen una separación entre el ambiente físico y el ambiente social. Con respecto al primero se acuerda que las condiciones medio ambientales fueron pasajeras producto de la remodelación de la estructura y por tanto se siente como una

práctica existente. Con respecto al segundo se establece como una posibilidad dado el nivel de conflictividad social entre los miembros.

Disfrutar del trabajo colectivo para relucir las cualidades creativas.

La mayoría de los seres humanos somos grupales como dice en la cita ¡muy pocos no! ahí se ve reflejado el trabajo en equipo. Yo pienso que cuando uno trabaja en equipo, es mucho más fácil, por ejemplo en el mundialito se les motivó para que todos participaran, todos se unieron como para lograr el objetivo que era pues ganar. En esta actividad se ve reflejado el trabajo en equipo de todos, en ese momento, todos los salones usaron distintivos, usaron mucho la creatividad para ser los mejores, vistieron de tal forma, sacaron carteles y participaron. (DSFEEI, 2018, P. 125).

La discusión de ésta práctica se centró en las habilidades que despliegan estudiantes y profesores cuando realizan actividades o cuando planifican y materializan eventos en grupo. La participación en los proyectos pedagógicos demanda en sí, capacidades, relaciones y ayuda mutua. El trabajo escolar es mejor apropiado por los otros, cuando esta ha sido la estrategia de vinculación.

Poder hablar, ser escuchado y escuchar al otro.

Al ser humano aquí en el colegio le gusta escuchar, a veces nos regalan una palabra de aliento, nos toman de la mano y le dan valor a uno, para que dé la cara a los problemas. Por ejemplo uno ve, como el compañero está mal y uno se arrima a quererlo escuchar, a aconsejarlo, pues tal como dice la profesora...que está llorando por una mínima cosa. A uno, lo que le interesa es saber que es y que sientan el apoyo de uno. Eso no es sólo de los estudiantes, también por parte de los profesores.

Aunque existe un sentido común frente a esta práctica, las tensiones y las diferencias brotaron fácilmente dado en que una cosa es hablar y escuchar, y otra, es tener buena comunicación. En especial los estudiantes se sienten escuchados por sus pares y por los docentes, sienten que pueden contar sus cosas para minimizar sus preocupaciones, siente que el otro está interesado por su historia de vida y eso los hace sentir bien.

Socializar.

Es que uno viene al colegio a conocer amigos, a compartir con ellos los espacios que más podamos, incluso, después de salir de aquí, continuamos haciendo cosas juntos (DSFEE2, 2018, P# 138). Ellos se hacen muy amigos, aprenden a tenerse confianza, y andar par arriba y para abajo con los compañeros del colegio (DSFEM4, 2018, P. 138).

El interés más marcado de los estudiantes y del cualquier ser humano es la socialización, a través de este proceso se aprende, se construye con el otro, se nutre de experiencias, se crean vínculos, se tejen intereses. Cuando se va al colegio, no se va con la idea de aprender, se va con la idea de conocer. De conocer amigos, nuevas personas e interactuar con ellos, aunque ello implique la conflictividad.

Divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados.

Qué día me reía con unos estudiantes: ellos llegan y se pasan la gaseosa, uno se manda un trago, el otro se manda un trago más grande y lo devuelve a la botella. Yo me quedo mirándolos y siguen como si nada. Si alguien trae un buñuelo aplastado, todo el mundo coge ese buñuelo, lo parten y lo comparten, no importa de donde venga, eso no tiene ningún problema para ellos, la cuestión es compartir, reírse y disfrutar. (DSFED2, 2018, P. 139). Y eso que uno limpia, la mayoría no le ve problema, pero no es sólo para la comida es también para otras cosas. También hay personas que viven en lugares muy pesados, que sus familias viven en ambientes muy difíciles y aquí siempre son nuestros amigos, no importa de donde vengan y que hagan cuando salen del colegio, aquí todos disfrutamos de los momentos juntos. (DSFEE2, 2018, P. 139).

Los estudiantes renuncian a las demandas sociales estereotipadas con tal de sentirse aceptados, vinculados con sus pares para poder disfrutar de momentos y situaciones cotidianas. Las tramas de vida y los contextos familiares están permeadas por la pobreza, el desempleo, la desigualdad social etc. Sin embargo, aquí se divierten, “pasan bueno” como dicen ellos, sin importar las estructuras sociales, las costumbres y el consumismo.

Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno.

A nosotros nos gusta unirmos para hacer las cosas que hay que hacer, nos sentimos más apoyados por los profesores y compañeros. (DSFEE1, 2018, P. 140). No todo el mundo está comprometido, incluso uno ve profesores que no les importa si las cosas mejoran o empeoran. Pero la gran mayoría de profesores y estudiantes si quieren ayudar y quieren hacer cosas para mejorar el colegio (DSFEE2, 2018, P. 140).

La gran mayoría de miembros de la Institución Educativa se preocupan por las problemáticas en especial las que involucran directamente a los estudiantes, siempre existen opciones exitosas o fallidas, pero siempre las hay. Generalmente se unen los esfuerzos para llevar a cabo propuestas que impacten las prácticas pedagógicas y las relaciones interpersonales.

Este diálogo sobre las ontologías políticas propias y situadas del ideal de lo humano, nos permitió identificar otras ontologías “las ausentes”, las que une el trabajo anterior con las con los deseos y expectativas frente a lo que soñamos y no somos. “La interpretación sociológica consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes de modo que se identifiquen en ellos tendencias de futuro” (Santos, 2006, p. 85).

Tener disciplina y constancia

Ellos son muy disciplinados cuando están próximos a un concurso, pero realmente acá, ellos no son disciplinados en la vida diaria. Ellos acá, se relajan para entregar un trabajo y muchos sienten que como son de la banda, tienen excusa. (DSFED1, 2018, P. 114).

(...) hay compañeros que faltan demasiado y sólo cuando se acercan los concursos vuelven y ahí si son más cumplidos. Entonces, yo creo que nos falta disciplina y constancia para lograrlo, debería ser una cosa más frecuente, debería tener compromiso por lo menos de asistir ordinariamente a las citas que nos ponen en jornada contraria, así no estemos en concurso (DSFEE3, 2018, P.115).

Bueno, yo no diría que todos, de pronto la mayoría porque si hay algunos niños que son muy juiciosos y se entregan a su estudio con disciplina y constancia, de pronto la mayoría no lo hace. (DSFEM4, 2018, P.115).

Los diferentes argumentos nos muestran como la disciplina y la constancia son prácticas no comunes, carentes en la gran mayoría de los estudiantes. El deseo de un ser humano disciplinado en especial en los aspectos relacionados con el desempeño académico y el talento, da cuenta de las expectativas de los colaboradores.

Disfrutar de un ambiente sano.

Realmente no existe armonía total en la convivencia, el ambiente entre los niños es muy pesado, aunque ha mejorado mucho siempre hay muchas peleas por eso es también es una posibilidad (DSFEM4, 2018, P. 122).

Los conflictos que surgen diariamente en la interacción escolar generan ciertos ambientes violentos, cuyas relaciones se tornan incompresibles y deterioradas en especial entre los mismos estudiantes y también con algunos profesores. Siendo más esta, una forma de existencia, los colaboradores refieren que sus deseos respecto a lo humano se pueden construir desde la tolerancia y el respeto. En este sentido disfrutar de un ambiente sano es tanto un deseo como una posibilidad ontológica.

Expresar nuestros valores en la vida diaria.

(...) la noción de valores es muy amplia. No solamente es hablar que me interesa el animalito, sino que siento yo frente a la situación, o por ejemplo: mi compañero piensa, actúa diferente o tiene gustos diferentes y algunos no respetan eso. Yo si pienso que es una posibilidad (DSFED2, 2018, P. 124).

Yo pienso que es más bien como una posibilidad, porque si hay muchos que valoramos muchas cosas del colegio. Los profesores también nos dan muchos valores como dice ahí ¡se salen del contexto de lo que están enseñando en la materia! para hacerlo crecer a uno como persona. Pero también, hay unos que no captan bien o que no les importa. ¡Como todo! Por eso no es algo, para todo el mundo. (DSFEE1, 2018, P.124).

Generalmente los códigos éticos y morales establecidos en el ámbito escolar nos invitan a tener buenas actuaciones. Sin embargo, muchas veces nuestros comportamientos difieren de lo establecido, del deber ser y las explicaciones yacen en las diferencias. Las

discusiones muestran como hay un sentido humano por la protección de los animales en el contexto escolar, pero en la profundidad de la discusión notamos como entre estudiantes se pierde fácilmente el respeto, la tolerancia, la solidaridad etc. Por tanto esta práctica se constituye en una posibilidad futura.

Trabajar por un interés común.

El trabajo colectivo es muy sentido por parte de los estudiantes e incluso desde nosotros los docentes, pero uno nota que los padres de familia están como desvinculados con la realidad de la institución, su interés no parece ser el mismo que el de nosotros, esto parece ser más una guardería que una Institución Educativa, uno no tiene apoyo de los padres de familia, creo que no hay el mismo interés. (DSFED1, 2018, P.126).

Para mí el interés común es una posibilidad, incluso con los mismos estudiantes, una cosa es lo que uno quiere, otra cosa lo que los profesores exigen y otra es lo que los estudiantes piensan. (DSFEM4, 2018, P. 126).

Los colaboradores sienten que no existe un interés común sobre todo cuando nos referimos al interés de la familia para sacar adelante a los estudiantes en todo tipo de dificultades incluso en lo académico. Sienten como una especie de abandono, que se nota en la ausencia de responsabilidad en tareas y actividades, en la atención médica respecto a los problemas de salud mental, pero también en muchos hábitos de la vida personal de los niños, niñas y jóvenes. El interés común no se articula, no se visualiza porque cada grupo social percibe la tarea educativa de manera diversa.

Crear vínculos.

El vínculo va más allá, de lo que nos quieren enseñar, el vínculo, es eso que tiene el profesor para que se haga nuestro amigo, sin dejar de ser exigente, eso lo dijo DSFEE2 en el taller pasado, una persona que charla con nosotros, que nos conoce, que hace chistes que nos entiende, pero que no deja de exigir. (DSFEE3, 2018, P. 128).

Los estudiantes buscan permanente lazos que los unan. En esa búsqueda casi natural para ellos, se producen conflictos y tensiones. Las discusiones hicieron énfasis en el vínculo

que desean que exista entre estudiantes y profesores, un vínculo de simpatía, de confianza, de alegría pero también de alta exigencia, de buen trabajo y excelentes prácticas pedagógicas.

Tener una buena comunicación.

Una cosa es que se sienta escuchado y entendido, y otra, es tener una buena comunicación, porque hablar por hablar es una práctica que nos desespera. El autor de la fotografía piensa que hablar y hablar es tener una buena comunicación pero eso, para nosotros, no lo es. (DSFED2, 2018, P. 129).

Una buena comunicación implica que se establezcan unos parámetros, que las dos personas, tanto el emisor como el receptor los tienen claros y en muchas ocasiones el emisor puede tenerlos claros o puede suceder lo contrario. La buena comunicación no es de una sola parte, debe ser de las dos. (DSFED2, 2018, P.130).

Esta práctica concebida como una carencia en el contexto escolar y especialmente en el aula, genera muchas tensiones. Los estudiantes hablan permanente sin respetar el uso de la palabra, con diferentes tonalidades de voz, con voces fuertes, agresivas, altaneras, “burleteras” y también conciliadoras, con mensajes positivos y destructivos en fin sin una buena comunicación. Para los colaboradores una buena comunicación implica escuchar asertivamente al otro, respetar las intervenciones, prestar atención a lo dicho y seguir las orientaciones en pocas palabras para que exista una buena comunicación debe existir un mínimos de reglas entre el emisor y el receptor.

Tener sentido de pertenencia.

Entonces podemos hablar como práctica propia el sentido de pertenencia con la banda sinfónica, pero desde otra esfera la de cuidar los bienes de la I.E sería como algo ausente de lo cual necesitamos pensar (DSFEINV, 2018, P. 135).

Los padres de familia no tienen sentido de pertenencia y yo no hablo de que respondan por los daños materiales de sus hijos, hablo que ellos están ausentes del proceso formativo, incluso hasta del mismo desarrollo emocional de sus hijos pareciera que nos les importara. Desde este punto de vista, sí que es algo ausente. (DSFEINV, 2018, P.135).

Los muchachos destruyen las cosas del colegio, sillas, salones etc. Ellos no tienen sentido de pertenencia, por ejemplo el mural que había hecho doña Gladis, el de las tapitas, un trabajo tan lindo, con tanto esfuerzo y cuando al otro día, ya lo estaban dañando. Los pupitres por ejemplo me aterran un escritorio de profesores en 8-2 completamente destruidos y lo trajeron de las cosas que vinieron de la sede Juan XXIII, para mí es como ausente ese sentido de pertenencia. (DSFED2, 2018, P.135).

Se percibe sentido de pertenencia con todo lo implica la banda sinfónica para la I.E, sin embargo en aspectos como el amor por el colegio, del cuidado de los bienes y la planta física es una carencia sentida. Existe un espíritu de destrucción frente a lo ajeno difícil de abordar. La participación de la familia aparece nuevamente en la discusión, esta no tiene sentido de pertenencia con las problemáticas de los estudiantes, no asumen el rol de acompañamiento y ayuda.

Evaluar justamente.

Creemos que el ideal de lo humano es una evaluación adecuada porque la apatía que muestran los estudiantes frente a las pruebas escritas es horrible. Parece ser que nadie estudia para ella, si usted le coloca un texto largo es malo, si lo coloca corto porque es corto, finalmente todo es malo. La mayoría no tiene la disposición para concentrarse y reflexionar sobre lo que está respondiendo, tacha la respuesta como la que le dé, voltea la hoja y para completar se hace el loco todo el día, todo el tiempo, no les importa nada de eso, por eso yo pienso que esta categoría está muy relacionada con disciplina y la constancia. (DSFED2, 2018, P. 136).

Pero en realidad también hay pruebas muy duras, que uno no sabe que responder y entonces uno se desanima y ya no se esfuerza porque no entiende. Yo considero que sí, que nosotros los estudiantes rechazamos este tipo de evaluación por muchas razones, lo que no existe es una evaluación adecuada para nosotros (DSFEE2, 2018, P.137).

Las tensiones que produce la evaluación escrita involucran tanto a los estudiantes como a los profesores. Por un lado porque algunos se sienten desanimados ante la prueba porque no entienden, y por el otro, porque para el profesor se siente agotado con un proceso que no da frutos y que por el contrario se le convierte en un conflicto, por la notas bajas, por las actitudes de renuencia, por la resistencia misma a la prueba.

Los colaboradores refieren que debería existir un proceso diferente, una evaluación que tome en cuenta lo que son, lo que hacen, para lo que son buenos. Evaluar justamente es una posibilidad.

Aprender

Lo ideal es uno venir aprender de los conocimientos que los profesores tienen, pero uno también aprende de sus compañeros, de lo que nos pasa en la vida diaria. (DSFEE1, 2018, P.131).

Pero uno lo que quiere es que aprendan mucho para que sean buenos profesionales, pero que aprendan especialmente a ser buenas personas con principios. (DSFEM4, 2018, P.131).

Que los niños aprendan de todo un poquito, que aprendan de las clases que dan los profesores pero también aprendan de lo que comparten a diario con las personas porque eso les enseña hacer mejores personas y creo que aquí en este colegio eso debe ser lo más importante (DSFEM4, 2018, P.134).

Centrarnos en lo que los estudiantes deberían aprender fue una discusión interesante y aunque los conocimientos de las diferentes disciplinas son importantes, el centro de las preocupaciones se dirigió a ser una buena persona en la vida cotidiana.

Aprendizaje con sentido- conocimiento práctico.

Creo que muchos estudiantes piensan que lo que enseñan en un colegio son bobadas, depende pues de la materia. La que les gusta la toman bien y aprenden un montón pero la que no les gusta piensan que eso es una bobada, todo el tiempo reniegan “para que la estudio, para que la enseñan, no me gusta, el profesor para que enseñe tanta tontería”. Pero cuando llega a una universidad o de pronto pueda acceder a un trabajo donde tenga relación lo que ha aprendido ahí si piensa porque no puse cuidado, porque no puse atención a tal materia ¡mire que en estos momentos la necesito! (DSFEM4, 2018, P. 134).

No sólo podemos pensar que el conocimiento práctico está relacionado con la formación técnica o con el currículo, el conocimiento es práctico también cuando los estudiantes saben desenvolverse en ambientes difíciles y deben tomar decisiones, deben actuar de acuerdo al contexto, por ejemplo aquí estos chicos viven en ambientes muy pesados. Que sepan tomar una buena decisión es poner el sentido práctico al bienestar que cada uno debe tener (DSFED2, 2018, P.134).

Las discusiones surgen en el seno de lo que se percibe como conocimiento práctico, algunos refieren que este conocimiento lo aprenden en el programa de articulación con el SENA en técnico en sistemas o en el proyecto de banda sinfónica, porque pueden evidenciar sus avances y experimentar los saberes en forma contextual inmediata y por tanto, para ellos, es un aprendizaje con sentido. Sin embargo, este tipo de conocimiento también se debería aplicar a la vida diaria, en la toma de decisiones asertivas y al manejo de la emociones tal como lo expresaron en algunos argumentos. Pese a existir, no es una generalidad, la mayoría de los saberes no se aprenden con tal practicidad y o generan el mismo sentido.

Valorar la diversidad y diferencia.

Si puede ser que nosotros como estudiantes no tengamos en cuenta la diversidad y la diferencia entre nosotros mismos, o no la respetemos, por eso se presentan conflictos, pero verdaderamente algunos docentes tampoco la tienen en cuenta (DSFEE1, 2018, P. 141).

Diría que la aceptamos, pero no la valoramos porque valorar implica comprender e interactuar con esa diferencia (DSFED2, 2018, P. 142).

Existen muchas diferencias de clase, de aprendizaje, de salud mental, etarias, de género, culturales etc. Los estudiantes no se asumen en ciertas diferencias en especial con las producidas por los cambios de la edad. Los profesores aceptan las diferencias pero no las valoran, en sí, las oportunidades que nacen de las relaciones estudiantes-profesores y las prácticas pedagógicas no han sido pensadas desde las especificidades. El conflicto se distribuye entre los límites generacionales de los grupos en interacción, la incapacidad profesional de los profesores para responder a las demandas de inclusión educativa y la resistencia para implementar métodos y estrategias de aprendizaje heterogéneos.

El siguiente grafico sintetiza la construcción colectiva de una ontología política, situada en las prácticas propias y en la reflexividad de lo emergente, ya no discutidas como

categorías de interacción, sino desde una profunda reflexión sociológica sobre el conflicto social y sus condiciones de posibilidad.

SOCIOLOGÍA DE LAS EMERGENCIAS- ONTOLÓGICA POLITICA- INTERSUBJETIVA <i>¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?</i>	
SABERES LOCALES –PROPIOS	SABERES AUSENTES
✓ Descubrir, desarrollar y valorar habilidades y talentos.	✓ Tener disciplina y constancia.
✓ Vivir apasionadamente la música y el deporte.	✓ Disfrutar de un ambiente sano(convivencia)
✓ Socializar y compartir.	✓ Expresar nuestros valores en la vida diaria.
✓ Servir con compromiso, amor y humildad (alegría, confianza y buena actitud).	✓ Trabajar por un interés común.
✓ Disfrutar de una planta física adecuada.	✓ Crear vínculos.
✓ Poder hablar, ser escuchado y escuchar al otro.	✓ Tener una Buena comunicación (entendimiento, atención, respeto).
✓ Divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados.	✓ Tener sentido de pertenencia.
✓ Unir estrategias y habilidades para mejorar el entorno.	✓ Evaluar con justicia social.
	✓ Aprendizaje con sentido y conocimiento práctico- Aprender
	✓ Valorar la diversidad y diferencia
SOCIOLOGÍA DE LA AUSENCIAS- ONTOLOGICA POLITICA -INTERSUBJETIVA <i>¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?</i>	

La sociología de la ontología política escolar, narra lo que existe y valora como propio, lo que la experiencia social ha dejado rutinizar en la prácticas cotidianas a la luz del desarrollo y valoración de habilidades y talentos; de las prácticas que conducen al incremento de la fuerza y el amor por la música y el deporte; de los espacios físicos y simbólicos donde se encarnan los procesos de socialización entre estudiantes, profesores y miembros de la familia; del amor y la humildad (alegría, confianza y buena actitud) con la que se asume diariamente el papel en el mundo escolar; de las prácticas que despliegan la capacidad para hablar y escuchar a los otros, sus historias y sus preocupaciones; de las prácticas de los estudiantes para divertirse sin pensar en seres humanos estereotipados y

finalmente las que permiten unir estrategias y habilidades a favor del mejoramiento del entorno.

Con este trabajo de interpretación sociológica creamos un mundo, donde unimos la experiencia real con expectativas sociales (Santos, 2006). Una ontología de la posibilidad que tuvo en cuenta las carencias y los deseos respecto a lo humano desde una contextualidad propia que exige: voluntades, disciplina y constancia en las tareas escolares y en el desarrollo del talento; condiciones para disfrutar de ambientes de convivencia cuyo marco de referencias se fundamente en el respeto y la tolerancia; del anclaje de la familia en los intereses comunes del colegio; del fortalecimiento de los vínculos entre las personas, en especial entre profesores y estudiantes a través la dualidad entre simpatía y exigencia; de establecimiento de prácticas comunicativas sostenidas en el entendimiento, la atención y el respeto; de las cosas que se desean aprender en especial para la vida; de la implementación de una evaluación que tenga en cuenta criterios de justicia social y finalmente la búsqueda de una conciencia social respecto a las formas de valorar la diferencia.

5.3. Prácticas situadas de gestión humana, un análisis educativo desde las identificaciones sociales.

Cuando iniciamos el trabajo para identificar las rutinas, hábitos y costumbres durante un día en nuestro cole, obtuvimos diversos relatos colectivos dependiendo de cada grupo social. Los estudiantes detallaron cada momento desde el horario de ingreso en la mañana, hasta el horario de salida en la tarde y posterior a él, casi en forma lineal, seguro por la experiencia misma de la rutinización de las prácticas. Durante este recorrido los relatos describen momentos, sujetos y relaciones que se dan en correspondencia con el uso del uniforme, el cumplimiento del horario, el tipo de clases que reciben, el tipo de estudiantes

que intervienen y algunas costumbres externas. La familia no da cuenta detallada de las rutinas como los estudiantes, pero sí de las costumbres que conocen y perciben cuando se desplazan para el colegio, trabajan en el aula, descansan en el patio y la salen para la casa. Y los profesores describen las rutinas colocando en el centro de sus relatos los sentimientos respecto a lo que les produce, el estrés laboral por el tipo de estudiantes. Una clase de estudiantes, son los que se encuentran en la básica secundaria, y otra, es la clase de estudiantes que se perciben en la media técnica y académica.

5.3.1. Los cambios sociales.

Mi preocupación no sólo como investigadora, sino también como parte activa de la organización, se centró en los hallazgos discursivos respecto al conflicto escolar. Casi todos los relatos de los diferentes grupos sociales, estaban siendo narrados desde la conflictividad social. Los retardos *“cuando tocan para ingresar a la clase muchos llegan tarde. ¡No sé qué andan haciendo! Sacan excusas que estaban en el baño, dicen que estaban en la tienda o que fueron a tomar agua, otros se inventan que estaban donde la coordinadora”* (MEE14, 2018, P. 26); las prácticas fraudulentas *“a veces uno le quiere prestar la tarea al mejor amigo, pero también hay muchas presiones de otros compañeros cuando uno no les presta lo que hizo, hacen comentarios, lo ridiculizan, le esconden los cuadernos o hasta se lo botan. Entonces mejor uno prefiere no apegarse a eso y prestar lo que hizo”* (DSZCEE2, 2018, P. 152); los juegos de agresión *“en el descanso, los más grandes como MEE15, cuando uno va a la tienda ahí están ellos “los haraganes”. Por decir uno compra algo y si uno no les da se lo quitan o se lo tumban, le hacen la maldad. Como dice el profesor MED3 en una fila están los que compran y en la otra los que piden. Le dicen a uno présteme cincuenta o cien y si uno no les presta se ponen violentos* (MEE7, 2018, P. 28); las clases relajadas *“la mayoría de los*

estudiantes también notamos ciertos comportamientos no muy buenos con los profesores cuyas clases son flojas o no tienen autoridad (...) cuando los profesores son permisivos o se nota que sus clases no son bien preparadas, uno como que no les pone cuidado, los más chiquitos juegan, molestan y hasta groseros son con esos profesores(DSZCEE1, 2018, P.162); la mendicidad escolar “hay otros que llegan con \$200 y dicen profe es que me falta \$100 para comprarme tal cosa y entonces después van y le dicen al otro “profe vea me faltan \$100” y así consigue “(DSZCED1, 2018, P.154); la pereza “en las aulas hay unos jóvenes muy atentos que si vienen con mucho entusiasmo como dije en la frase, hay otros que no tanto, vienen es simplemente a vacilar o como dicen ellos, a cogerse al salón y al profesor de parche “(MEM5, 2018, P. 39) etc.

Así como también, problemas con el cumplimiento de las normas , las relaciones entre profesores-estudiantes “en el dibujo se ve una división total entre lo que es la básica (6^o a 9^o) y la media (10^o y 11^o), es decir, se muestran disposiciones diferentes. En la básica uno ve el ceño fruncido de los docentes, un poco predispuestos, entonces uno llega a discutir a intentar acomodarlos para poder dar inicio a la clase. En estos grupos, menos de la mitad producen y el resto del porcentaje de estudiantes se encuentran dispersos, se levantan a tirar el papelito, a jugar, hacer alguna cosa, bueno en fin. Para los compañeros que dictamos clase en este nivel de la básica llegamos un poco predispuestos, con malgenio y eso se va disminuyendo en la medida que se sube de grado” (MED14, 2018, P. 53); entre profesores-familia-estudiante “a él le va a quedar mucho más duro y complicado, aparte de que muchos no tienen el apoyo de los papás porque los llaman y yo sé que ha pasado con algunos: “Que su hijo tal cosa, que venga, que mi papá no pudo venir, que mi mamá no pudo venir” o sea, no tienen como ese acompañamiento de la familia, entonces va a ser cada día más

complicado, y es peor” (MEM6, 2018, P. 39) dan cuenta de una complejidad social que necesita ser comprendida desde la gestión humana.

No podía encontrar desde el cuerpo de la teoría antropológica respaldo para comprender los rasgos culturales de los grupos sociales en términos del conflicto, pues la cultura educativa “actúa según los dictados de la tradición, de lo que necesita la patria o de los que reclama el origen (...)” (Grimson, 2011, p. 26).

Las reflexiones y aportaciones académicas que hemos construido desde el análisis de las zonas de contacto cultural de la I.E, nos permiten enunciar que por más, que las prácticas escolares estén interpeladas por las determinaciones de la historia y la cultura educativa (modelos educativos, currículos, evaluación estandarizada y manuales de convivencia etc.), hay otro tipo de prácticas que se escapan de estas consideraciones (Grimson, 2011) y necesitan ser entendidas como un parte de un proceso cultural contingente y no como rasgos culturales determinados.

En este sentido, expongo aquí tres situaciones que nos pueden ayudar para comprender la realidad social del conflicto escolar. Primero concebiremos que las prácticas humanas son el resultado de la interacción social y sólo pueden entenderse en el contexto en el que se producen (Hall, 2010). Segundo, que aunque nos estamos refiriendo a procesos culturales, estos no son la cultura (Grimson, 2011). Y tercero, que es posible comprender el conflicto escolar desde las identificaciones sociales.

5.3.2. Prácticas y sedimentos escolares.

Las identificaciones sociales son por un lado, clasificaciones que hemos construido en nuestra diferencia social en la dinámica de la interacción escolar, “Haraganes, muleros,

turistas, saboteadores, bravucones, desabrigados, peleadores, jugadores, matoneadores, músicos” etc. son fabricaciones subjetivas que hemos hecho de las prácticas de los estudiantes, las cuales se cosifican en sus actos, es decir, cuando éstas prácticas humanas devienen objetos materiales y simbólicos se vuelven reales, situadas y concretas.

Y por otro, alude al “sentimiento de pertenencia que las personas tienen respecto a un colectivo, y los agrupamientos en función de intereses comunes” (Grimson, 2011, p. 185) o sea, los intereses que vinculan a los estudiantes en ese tipo de prácticas y los congrega en un espacio común para materializar la experiencia. En este entendido, un estudiante “mulero” puede sentirse parte de un grupo de estudiantes con los cuales no comparte salón, ni tareas, ni docentes, ni muchos menos rutas, puede sentirse parte porque comparten el mismo interés con otros “muleros”.

Este espacio de diferencia y conflicto a la vez coexiste con las disposiciones culturales y simbólicas de la institucionalidad escolar, el cual pone en evidencia la heterogeneidad antropológica de la Institución Educativa, las pluralidades políticas y marcos de actuación de la familia, de los estudiantes y los profesores.

Las identificaciones sociales son el resultado de la separación entre, los procesos históricos, las determinaciones de la cultura (vida simbólica) y la experiencia vivida. Veamos ahora cuales fueron las identificaciones sociales que reconocimos en los relatos de los grupos sociales.

Entre haraganes, vaciladores y mendigos.

Los haraganes generalmente se encuentran en ubicados en la cafetería, en las escaleras o en la portería. Estos estudiantes se agrupan para molestar a los más indefensos, quitarles los alimentos, ponerlos de mandaderos, quitarles el dinero y/o pegarles calvetazos. Ellos sienten que tienen cierto dominio sobre sus pares y los irritan hasta lograr sus intenciones.

Algunos de ellos se dedican a la mendicidad “solo por diversión, piden monedas tanto a estudiantes como profesores con el argumento que solo les falta \$100. Juegan juegos que ellos mismos se inventan y obligan a otros a que los jueguen, tal es el caso del “sano”, un juego donde el elegido se para delante de todos, y dentro los que quedan uno le da un calvetazo.

En el taller también pudimos identificar un grupo de estudiantes que son como saboteadores, canzones que se pasan de la raya. Un niño del consejo los llamo haraganes porque no sólo se dedican a quitarle las cosas a los niños, especialmente el algo a la hora del descanso, sino que también se la pasan pegándole calvetazos en cualquier momento (DSZCEE1, 2018, P. 160).

Tiene que ser que es rentable porque muchos lo hacen, yo les decía a ellos, yo no apoyo la mendicidad porque ellos mantienen profe ¡cien pesitos porfa!, entonces se quedan mirándome, y yo les digo es la verdad están mendigando monedas. Ellos consiguen un poco de plata así (DSZCED2, 2018, P. 154).

Es decir les piden plata a los chicos y si hay alguno que no da, entonces les piden deme tal cosa”. (MEM6, 2018, P# 46) y “los cogen a que vaya compre esto y tienen que obedecer. Mis hijas dicen: “mami no me empaque nada, ni me de plata, que uno llega allá y destapa y es como si hubiera un muerto, llegan todos “(MEM7, 2018, P. 46).

Ellos no se percatan de sus acciones, simplemente lo ven como un juego. Generan roses y problemas con estudiantes, profesores y familias. Con los primeros, porque algunos deciden poner punto final a los hostigamientos aunque ello implique enfrentamientos físicos y verbales, con los segundos por su afectación a las prácticas pedagógicas y la sana convivencia y los últimos porque algunas familias sienten que sus hijos son violentados y atacados de manera frecuente.

Del tour al retardo.

Los turistas se caracterizan por llegar tarde al aula de clase en especial en la quinta hora después del descanso escolar. Realizan varias salidas del aula de clase durante un día, van al baño, llevan la carpeta, tienen que prestar algo, hablan con la coordinadora, se hacen

los enfermos y son los mejores voluntarios para hacer mandados. Siempre tienen información de primera mano, saben dónde están los docentes, si la rectora ya llegó o si a alguien le pasó algo. La mayoría de ellos se quedan “turisteando” por los corredores y pasillos, les gusta coquetear, piropear o jugar con otros jóvenes, no se pueden quedar quietos. Generalmente siempre están atrasados con sus labores académicas.

Aquí nosotros notamos que hay algo que los incita hacer eso y en el horario que más se presenta, es cuando iniciamos la quinta hora de clase después del descanso. Algunas niñas se quedan turisteando por los corredores para poder coquetear con los muchachos y pues lo mismo pasa con los hombres. (DSZCEE1, 2018, P. 159)

Cuando tocan para ingresar a la clase muchos llegan tarde. ¡No sé qué andan haciendo! Sacan excusas que estaban en el baño, dicen que estaban en la tienda o que fueron a tomar agua, otros se inventan que estaban donde la coordinadora (MEE14, 2018, P. 26).

La empanada o tortugaso.

A este grupo de estudiantes los unen las chanzas que realizan con los bolsos o morrales de los compañeros de clase, nunca dan la cara, siempre se ocultan y disfrutan de lo que hacen. Las clases de los profesores inician o terminan dirimiendo los conflictos que surgen de la empanada, el tiempo se reduce y las relaciones se fracturan. Algunos de los afectados deciden no prestar atención, otros se enfrentan y pelean con quienes sospechan. La empanada va desde embolatar y desocupar el bolso, hasta realizar prácticas donde derraman pegante a los útiles escolares, los sujetan con nudos en la silla, los vacían en el inodoro o los “chancletean” (aprovechan para hurtar los útiles). Son fantasmas, no tienen rostro, no tienen voz, pero siempre hacen la empanada.

Por ejemplo, si uno se viene para acá y deja el bolso en el salón le hacen la empanada (Le votan todo y le echan ega) y el tortugaso. Mire pues un día en el descanso deje la tula la chapa del salón estaba mala y luego la encontré por el jardín tirada llena de pegante, uno le dice al profesor y ellos no hacen nada y le dicen a uno que porque no pone cuidado (MEE7, 2018, P. 28).

El tortugaso es que toman el morral, lo voltean y le vuelven a echar todo. Pero es que algunos niños cuando hacen esto, le sacan los lapiceros y los colores, entonces ahí encima del tortugaso lo chancletearon feo (DSZCED2, 2018, P. 155)

Entre mulas y camiones.

Los muleros son estudiantes que se pegan de mulas y camiones después de salir colegio. Les gusta el riesgo, llamar la atención, romper las reglas y realizar maniobras peligrosas en los vehículos. Asumen esta práctica como un deporte extremo, se sienten orgullosos de los que hacen y no les importa lo que les pueda pasar. Cuando logran subir, sienten que han alcanzado un reto y luego se lanzan a la carretera en movimiento. Otros utilizan bicicletas para arrastrarse en el trayecto hasta el peaje de Santa Rosa o simplemente van a partidos de fútbol en las mulas. Algunas hurtan las pertenencias que van el parte de atrás de los vehículos, se ríen y comentan de sus triunfos. Raspones, fracturas y heridas son apenas las muestras de una práctica que pactan en el colegio y la materializan en las carreteras.

Nosotros también identificamos las pegas que hacen los niños de mulas y camiones. Estábamos muy tristes porque esta situación para los que no la hacemos, nos produce pena y vergüenza ajena. Los niños que hacen eso, no piensan en ellos, en lo que les puede pasar, ni tampoco piensan en la imagen del colegio (DSZCEE2, 2018, P.165).

Todos los días veo cómo a la hora de salida los estudiantes de nuestro colegio se pegan de los camiones y de los carros. Esperan los carros en las cuatro milpas se pegan de ellos y se suben hasta la trilladora (...) Se robaron lo que llevan en la parte de atrás, sacaron las piñas y no era una sola persona eran varios. Que tristeza que todos vean eso como normal. (MEE2, 2018, P. 31).

Hay otros que sólo suben a molestar para sentir la adrenalina que se siente al tirarse de ahí, como si fuera un deporte extremo. (DSZCED2, 2018, P.165)

Ajustando cuentas.

Los bravucones(as) no se dejan de nadie, son impulsivos, hablan duro y casan peleas por nada. Todo el tiempo utilizan palabras como conmigo “no se meta, yo no le tengo miedo, cuando quiera, yo soy así”. Moretones y cicatrices suman siempre en su inventario.

También tenemos un grupo de estudiantes “niños y niñas” en todos los salones que abusan de los niños, los maltratan física y verbalmente. Ellos siempre quieren ajustar cuentas a las malas, no hablan, no dialogan, no buscan ayuda y esperan a la hora de salida para pelear (DSZCEM2, 2018, P.156)

Las niñas son las más agresivas, son muy impulsivas y dicen que no se dejan de nadie. Pero en que les queda el alboroto, en un internado. Esas que han sido tan guerreras terminan internadas (DSZCED2, 2018, P.167).

Sabotaje.

Los saboteadores son burleteros, tiran papeles, esconden las cosas, se cambian de puesto, hablan duro, toman fotos, hacen memes y ponen apodos, no les gusta las clases relajadas. El objetivo es el profesor que fácilmente se pone de mal humor, que no tiene manejo de grupo o que no sabe explicar.

Siempre llega con el observador en la mano y por eso todos le dicen Chiguagua. Ella todo el tiempo amenaza con la observación y entonces todo el mundo le coge pereza, por eso todo el mundo le hace más recocha y no la respeta. Por eso cuando estamos haciendo una actividad en clase con ella, aprovechan para hacer avioncitos y tirárselos. También con el profesor MED4 aprovechan para hacer tareas de otras áreas, aprovechan para dormir y hacer recocha (MEE7, 2018, P. 28).

Todo empezó en el salón nadie quería hacerle las tareas, resultaban jugando o no trabajaban en clase, no lo respetaban porque su forma de ser era muy fuerte y autoritaria. Aquí vemos una resistencia de algunos estudiantes ante ciertos docentes, porque no se sentían cómodos con él y ahí fue donde hicieron un grupito para que cambiaran al profesor o a ver que se podía hacer. (DSZCEM2, 2018, P.145)

Desabrigados.

Son estudiantes solos cuyas familias no asisten al colegio, no atienden a los llamados, no tienen tiempo, no tienen reglas, no comparten con los hijos, son permisivos y no saben

que pasan con ellos. Normalmente hacen lo que quieren, se acuestan tarde, no les gustan las reglas y tienen bajo rendimiento.

Eso ya lo habíamos visto nosotras también la familia está muy ausente del colegio, pero en verdad no es tanto lo ausente sino que tampoco enseñan valores, respeto ni principios en casa. Ese es el problema para mí. (DSZCEM2, 2018, P.173).

Sabemos que la población aquí es muy difícil pero los padres no están pendientes de lo que sus hijos hacen, incluso muchos no tienen quien esté pendiente de sus cosas, de lo que necesitan, de los útiles y hasta los alimentos. Es muy triste. (DSZCEM2, 2018, P. 145)

Sobras.

Las sobras son jóvenes repitentes, en extra-edad, con problemas de aprendizaje, de identidad sexual, de consumo SPA o simplemente problemas de comportamiento. Nadie los entiende, nadie los aguanta, tienen records de colegios, desertan o simplemente han sido expulsados. No se adaptan fácilmente y se resisten a recibir ayuda profesional. No tiene interés y no quieren aprender.

Bueno este tema es difícil de tratar porque suena feo pero es la realidad. La mayoría de nuestros estudiantes van llegando a nuestro colegio por residuo, porque sobran, porque nos los reciben en otras instituciones educativas, porque están enfermos y no han sido tratados y generalmente han perdido dos o más años estudio (DSZCED2, 2018, P# 175).

Por eso yo metí la cucharada. Cada uno de nosotros gústenos o no, todos los días sale o entra uno con presiones, porque usted lo sabe mejor que nadie, el estudiante de acá es un estudiante especial y la secretaria de educación lo está catalogando así. (MED3, 2018, P. 60).

La ley del silencio.

Esta práctica es común entre estudiantes no conflictivos y tranquilos. Se quedan cayados cuando se presentan problemas escolares, son amigos de palabras tales como “no sé, no conozco, no vi, no estaba”, sienten miedo de sus compañeros y no les gustan los problemas. Son mudos.

También en nuestro diario vivir hay diferentes tipos de estudiantes: los que hacen cosas indebidas en clase y los que no. Pero entonces muchas veces los que no participamos en esas cosas nos quedamos callados por miedo, por no tener problemas o simplemente para que no nos traten de sapos. (DSZCEE1, 2018, P. 161.

Muchos así les hagan un proceso disciplinario no cuentan nada, no cuentan ¿qué pasó? (DSZCED1, 2018, P. 161)

La cuarta.

Son jugadores clandestinos, les gusta el dinero y las apuestas, se esconden en salones y hacen daños. Son niños de grados sextos y séptimos, a veces pelean cuando pierden.

En el descanso muchos niños se quedan en el salón, entran fácil porque la puerta del está dañada. Aprovechan y cierran la puerta para jugar a las monedas o sea juegan a la plata. Tiran la moneda contra la pared y las dañan por eso están todas feas. Algunos niños ganan el juego y no les pagan. Les toca entonces poner la queja al profesor y muchos no le ponen cuidado (MEE8, 2018, p. 29).

Matoneo.

Los matoneadores son inquisidores que hostigan a estudiantes con apodos, palabras, humillaciones y agresiones de manera repetitiva. Saben y disfrutan de lo que hacen.

El matoneo es otra cosa que hacen mucho los estudiantes aquí en el colegio. Hay niños que molestan a los más chiquitos, a los más indefensos o a los que dan papaya por cualquier bobada. Es como un hostigamiento, se creen los papás de los pollitos, hablan duro, son agresivos y se burlan de las personas. Ponen apodos y lo intimidan a uno cuando hablan, lo quieren callar todo el tiempo (DSZCEE1, 2018, P. 166)

El pantallazo.

Son fotógrafos de resúmenes, tareas y textos académicos. No les gusta escribir, no toman apuntes, no tienen tiempo y todo lo comparten por redes sociales. Generalmente tienen el pantallazo del tablero, la tarea que hizo el compañero y el texto que no pudieron comprar. Son solidarios, comunicativos y muy colaboradores.

Sí, es lo que yo les decía ahora es tanta la pereza que en el tablero el profesor está dictando la clase y el muchachito ya no escribe sino que le toma la foto al tablero y se va para la casa “esto fue lo de hoy, esto lo de ayer, no veo bien” y después uno pregunta: ¿usted le tomo pantallazo a tal cosa? yo lo digo porque yo tuve esa

experiencia en la casa con mi hija y eso es muy triste que ya ni siquiera tomen los apuntes en clase(MEM7, 2018, P. 40).

Pero es que esto no se puede mirar desde el punto de vista negativo, ¿Qué pasa?, hay estudiantes que se distraen, que no trabajan en clase, que no toman apuntes. Entonces uno ya no quiere que saquen excusas para ponerse al día y con la foto él va a tener la tarea en el teléfono para que sepa lo que tiene que hacer. Para mi es una herramienta, desafortunadamente tenemos que vivir con eso (DSZCED2, 2018, P.147)

El chequeo.

Son estudiantes que demandan bastante tiempo en la realización de las tareas escolares, son exigentes, responsables y disciplinados. Están pendientes que el profesor revise y estimule lo que hizo. Sienten tristeza y frustración cuando no reciben retribución por lo que hicieron, sienten miedo de exigir una revisión oportuna y justa del trabajo.

Es obvio que un niño como alumno no va a decir: “profe venga revíseme la tarea” porque eso no va a pasar, primero porque él va a quedar como el sapo, el chismoso, el que ¡haaa!, miren a este lambón y segundo porque el profesor que puso la tarea no tiene la disposición en el momento para revisarla, todo por iniciar la clase rápido o por no manejar el tiempo de la clase. Lo que pasa es que ya otro día no van a querer hacer tareas, van a decir ¡yo para que voy a hacer tareas si eso no lo revisan! (MEME6, 2018, P. 41).

Es verdad, uno ya sabe cuáles son los profesores que reciben y revisan en las fechas pactadas, la gran mayoría corre las fechas y resultan colocando un chulo sin verificar como estuvo hecha esa tarea. Entonces uno ya no se esfuerza con ese profesor porque sabe que no hay que hacer de a mucho (DSZCEE1, 2018, P. 151).

El chispero.

Son expedicionarios, les encanta la naturaleza, salen a escondidas, les gusta ocultarse, no piden permiso y buscan compañía. Les gusta el río, el charco, el chispero (lugar donde se desemboca la canalización del río Chinchiná 350 m. del colegio aproximadamente) y el palo de Alicia (árbol grande, frondoso ubicado en la hacienda la libia a 250 m. colegio).

Las niñas ya no se van para la casa, eso primero van y se dan un rose por allá al charco. Vea les cuento una anécdota, un día una de mis hijas salió temprano y yo no sabía, cuando me pongo yo a mirar el celular y un poco de estados por allá en el chispero, y yo ¿Qué? Cuando llamo al colegio y me dicen que fue que salió temprano.

Me paré en la puerta a esperarla, cuando llegó, llego a la hora normal cuando se sale del colegio, me dijo “hola ma” y le pregunte yo: ¿Cómo le fue?, ‘bien ma’, y le dije ¿tiro mucho baño?, esa niña se puso pálida y le di una pela, porque es que eso no se hace, le llega a pasar algo por allá y quien le responde uno, uno al colegio no puede venir a decir nada; e entonces también en muchas ocasiones es esa gente que está viniendo de otras partes la que está influenciando a los niños del colegio, porque los muchachos son vulnerables. (MEM7, 2018, P. 46).

Otra de las cosas que une a los chicos es la salida para el charco, cuentan las mamás que cuando salen temprano no se van para la casa, se van para el rio o el chispero con los amigos y los novios (DSZCEM2, 2018, P. 158).

Algunos chicos y chicas salen temprano y bajan al chispero porque allá nadie los ve, algunos son novios y quieren estar solos pero hay otros que se van también a fumar (DSZCEE3, 2018, P. 158).

Vandalismo.

Son destructores de los ajeno, rayan sillas y paredes, quitan tornillos, averían chapas, parte la escoba, arrancan teclas de los ordenadores y rasgan hojas de los libros. Se ríen, no pagan, ni responden por los daños.

si algunos vienen y descargar sus energías con el mal uso de las sillas o las cosas del salón la escoba, el balde de la basura con cualquier cosa y hágalos pagar, hasta los mismos padres vienen todos agresivos al colegio cuando se les llama para que respondan por los daños de sus hijos (DSZCED2, 2018, P.153)

Músicos.

Son artistas, soñadores, apasionados, expertos en un instrumento, dedicados y sensibles. Asisten a la iglesia, a la retreta, al parque, al concierto, al ancianato, al desfile, al concurso. Tienen tiempo y vocación. Hacen amigos, disfrutan de los triunfos y lloran en los fracasos.

Cuando estaba haciendo el trabajo me metí más en el rol de estudiante y no sé por qué razón no tomé fotografías de lo que hacemos como músicos y cuando empecé a notar como las profesoras y mis compañeros tomaron sus fotografías en actividades de la banda caí en cuenta que incluso para mí la música está por encima de las tareas y otras cosas escolares. Yo soy músico, amo ser músico y seguiré siendo músico porque cuando me gradué del colegio voy a seguir estudiando música en la universidad. (DSZCEE3, 2018, P. 168)

Pero es que cuando van a ir a un concurso, ellos trabajan muy duro salen del colegio, van y almuerzan a la casa y luego vienen toda una tarde como hasta las 7 de la noche, para ellos llegar a la casa cansados de todo el día. Es que uno también tiene que ponerse en los zapatos de los muchachos, porque también todo el día es muy pesado para luego llegar a hacer un montón de tareas, entonces también les queda muy duro. (DSZCEM4, 2018, P.178).

Todas estas identificaciones son el resultado de un proceso de sedimentación social escolar y de los agenciamientos de los estudiantes, o sea de la capacidad de reforzar o socavar las reglas instituidas en los propios códigos éticos y morales. Estas acciones “provocan la ruptura, la elaboración o la dislocación de sedimentos concretos” (Grimson, 2011, p. 167) y vincula contingentemente nuevos sedimentos, nuevas prácticas, nuevas tramas sociales en el espacio escolar.

5.3.3. Nuevo entramado social.

Ir a la clase, prestar atención, tomar apuntes y realizar notas académicas sobre lo visto, ha sido una forma histórica de la relación pedagógica tradicional. El uso de la tecnología ha introducido cambios en esa interacción escolar “tomar la foto y enviarla al grupo” dan cuenta de un cambio social que exige nuevas demandas. Los estudiantes apropian las nuevas experiencias y estructuran otras formas de hacer las cosas, actúan sobre antiguas prácticas y producen nuevos sedimentos escolares.

Sin embargo, estos nuevos sedimentos producen algo real que compartir en el espacio social, algo concreto que afecta las relaciones y la interacción, algo que tiene un poder articulador negativo o positivo, en fin algo que produce diferencia social.

Esas diferencias son percibidas de manera diversa, producen nuevas formas de relación, nuevas tramas. Veamos algunos de ellas.

La gran mayoría de profesores se sienten agotados, irritados y toman tiempo para recuperarse del estrés laboral, toman posturas rígidas y autoritarias con el fin de evitar desórdenes y problemas de convivencia. Forzan la voz, gritan, andan con el ceño fruncido, se sienten enfermos y buscan traslado.

Entonces uno llega aquí con la mejor actitud, por ejemplo yo creo que aunque no sea todos los días, uno si prepara su clase y dice. “necesito esto, voy a llevar esto para la clase” etc. ¿Qué pasa en el transcurso del día?, Uno llega al aula ve la indisposición, la pereza, la apatía y lo de siempre preguntando ¿puedo recuperar? Y ni siquiera ha empezado la clase. Qué va a recuperar si ni siquiera sabe lo que tiene que recuperar, grosería, displicencia, nada le gusta la estudiante, todo lo que usted le lleva es maluco a él nada le gusta (...) ¡Esa es la garganta que la tiene jodida! Porque usted las últimas horas grita para que los estudiantes se cuadren y le pongan atención, ¿Qué le genera eso a usted?, Le genera desmotivación, entonces usted se va para la casa aburrída. Pero como decía MED14 Y MED19 que dedica 2 horas para hacer yoga, para relajarse y preparar la clase para volver al otro día al salón y hacer la misma rutina. Todo el tiempo es un desacato del estudiante porque usted le dice esto y a él le entra por aquí y le sale por aquí (señalando los oídos), eso ni le entra, como que le resbala, le salta. Al final del día el docente sale desmotivado, usted ve que ya no puede más, métase el observador debajo del brazo, empiece a ver si con eso se calman, pero usted ve que no ¡eso no funciona! Sólo dicen: “hágamela, cuantas llevo, le ayudo”. (MED1, 2018, P. 57).

La capacidad institucional se encuentra entre: los límites de la cobertura, la atención adecuada de los problemas psicosociales de los estudiantes que han sido expulsados de otras instituciones educativas y las problemáticas internas. No hay método de aprendizaje, ni capacidad profesional instalada que dé respuestas a las demandas sociales de un proceso que sedimentó a todos estos estudiantes (sobras) en un mismo espacio social.

Lo que pasa es que no podemos decir mentiras ¡esta institución se sale en muchos casos de lo normal! O sea sabemos que en todos los colegios los chicos son cabezones, perezosos, que molestan, pero aquí un 90% tiene esa característica y el 10% restante otras. (MED1, 2018, P. 54).

(...) ¿Por qué se está presentando esta situación?, Como que nos hacemos lo locos y no miramos objetivamente lo que nos está pasando. Tenemos que analizar porque se está dando esta situación en el colegio, nosotros somos parte del problema pero también este viene de afuera, y esta brecha está muy marcada, ¿en qué? En la disposición de estos chicos, ¿qué hay antes de esto?, son cosas que también debemos

analizar y que el profesor debe tener en cuenta en su rutina diaria (MED3, 2018, P. 54).

La tecnología ha permeado todos los ámbitos de la vida humana, incluso en el ámbito educativo, es común encontrar niños, niñas y jóvenes con sus dispositivos móviles personales en el aula de clase. Estos han resultado útiles para ciertas prácticas escolares al captar imágenes o pantallazos de tareas, resúmenes y textos, pero también han producido un alto grado de conflictividad en el proceso pedagógico. Inatención, desconcentración, fraude, pereza etc. son apenas algunos ejemplos de los efectos.

Ahora la tecnología nos está corrompiendo hasta los profesores ya no dicen ¡háganme este mapa de tarea! Nosotros teníamos que dibujar el mapa a la perfección, derechito sin salirnos, sin calcar. Yo sé que es muy personal a mí me paso con x profesor nos tocaba así. Ahora el muchacho va y dice “ma necesito \$300 para imprimir un mapa” y sale con la letra, a color y con todos los detalles que el profesor exige (DSZCEM, 2018, P. 147).

Los estudiantes entran en estado inconsciente de exigencia académica, les gusta las reglas claras, el manejo de grupo, las buenas explicaciones y el trato amable. Lo contrario a ello deviene en burla y patanería por parte de ellos.

Un día en el colegio, yo llego directamente al salón de clase y trabajamos derecho hasta el descanso porque nosotros tenemos profesores muy buenos, que explican súper bien, que son estrictos y no pierden tiempo de la clase, porque esos, que son todos relajaditos los estudiantes se la montan y no le dejan dar clase (MEE5, 2018, P. 29).

El conflicto familiar los arroja a las calles, a la aventura, a la búsqueda de amigos y espacios comunes que compartir, a las drogas, al afecto.

La gran mayoría vienen al colegio por no quedarse en la casa ¡no estoy diciendo que todos! Como diría mi abuelito “haciendo chuzón por los remiendos” no todos, pero la gran mayoría de verdad viene por cumplir su horario, por no quedarse en la casa haciendo oficio, esa es la verdad (MEM7, 2018, P. 40)

La flexibilidad escolar ha sido mal entendida, ya los estudiantes no quieren responder por sus obligaciones, no tienen tiempo, siempre hay que posponer los compromisos académicos. La pereza, la irresponsabilidad y la alcahuetería se han excusado en este criterio.

Se convierte totalmente en una alcahuetería ¿dónde está la responsabilidad de los muchachos?, ellos pierden la responsabilidad por tanta flexibilidad como el profesor no califica o me dijo tráigala mañana, ya luego tampoco la traen (MEM8, 2018, P. 41).

Ahora lo que está primando es la pereza de trabajar, yo he visto como los chicos llegan al colegio y dicen: “venga fulanito de tal ¿usted hizo la tarea? Préstemela y se ponen a copiar” (MEM2, 2018, P. 43).

Más allá de una preocupación por la imagen institucional, hay una preocupación por integridad de la vida de “muleros” jóvenes que son compañeros, hijos, estudiantes y un día cualquiera pueden terminar no siéndolo.

Toda esta situación nos da pena y vergüenza, es muy triste ir caminando y ver que la gente de mi colegio hace una cosa de esas, a mí me incomoda porque no solamente están quedando mal ellos si no la institución, uno nunca ve una niña Santa Teresita peleando en la calle o un joven de otro cole subido en una mula y eso da pena, me gustaría que fueran más comprensivos. (MEE2, 2018, P. 43).

Estas prácticas humanas sedimentadas en el espacio escolar han de ser entonces la preocupación de la gestión humana, han de ser el centro de intervención de la institucionalidad y por ende de nuevo humanismo.

CAPITULO VI

Saberes en devenir. Aproximaciones, conclusiones y recomendaciones

Nuestra vida diaria en la Institución Educativa está tejida por innumerables experiencias, algunas de ellas apenas las percibimos ante nuestros ojos y otras quedan ocultas en los lenguajes vacíos de las rutinas escolares, entre los niños, niñas y jóvenes; entre los profesores o entre la familia. Esta experiencia etnográfica me permitió conocer y comprender algunas realidades de la complejidad social de la Institución, realidades que como directivo-docente en mis funciones diarias de pronto nunca hubiese llegado a conocer y comprender.

Los saberes narrados, reflexionados y contruidos aquí en colaboración están provistos de varias intencionalidades, veamos algunas conclusiones que nutren la teoría antropológica desde una mirada reflexiva de la gestión humana en el escenario educativo.

No voy exponer en aquí una propuesta de modelo de gestión humana para la educación, porque estaría reforzando la idea de pensar la Institución como un todo homogéneo y la cultura escolar como un todo determinado por la historia. Voy a compartir, lo que a mi manera de ver se han constituido en los fundamentos para la implementación de prácticas otras de gestión humana.

6.1. Marcos de actuación política de los colaboradores.

Para pensar las formas de gestionar lo humano en el espacio escolar es importante tener como punto de partida, precisamente, prácticas que involucren a los otros en la definición de sus intereses y sus modos de ver e interactuar con el mundo social. Prácticas que pretenden no sólo un constructo teórico sobre la gestión humana, sino también, reivindicar los conocimientos de la vida práctica, local y situada.

Por ello, en esta investigación me pregunté por el marco de actuación política de los sujetos y cuando hablo de sujeto me refiero al sujeto humano (Alonso, Sandoval, Salcido, & Gallegos, 2015) que tiene posibilidades de acción y producción, me refiero al colaborador y también aquellos otros sujetos (estudiantes) que en la cotidianidad sedimentan las prácticas sociales escolares.

Cuando me pregunté por lo marcos de actuación política estaba interesada en aquellos fundamentos, que disponen los sujetos para intervenir el mundo escolar. En este sentido el trabajo de mapeamiento del cuerpo de los colaboradores (representantes de grupo sociales) y los relatos que surgen de sí mismos, fueron insumos valiosos para el análisis de la actuación política.

Los colaboradores fueron capaces de realizar un relato de su propia vida, de su propio cuerpo (Luna, 2018). Cuerpos femeninos, alegres, tercos, sensibles, impuntuales, solitarios etc. Un relato que no solo, se narra a sí mismo como cuerpo/sujeto individual, sino también como representante de un grupo, de un colectivo. Un relato que narra un cuerpo con intereses y necesidades, que producen acciones y demanda actuaciones políticas: dar buen ejemplo, escuchar, informar, llevar la vocería, intervenir problemáticas, mejorar las prácticas educativas y promover un cambio social etc. Cuerpos que identifican intereses colectivos, formulan acuerdos, hacen cosas e intervienen el mundo (Guiddens, 2003)

Vemos entonces, un despliegue que permite la emergencia de un acto político expresado en el compromiso y la responsabilidad adquirida con los otros, con lo real, lo concreto y lo encarnado. A estas acciones le he llamado capacidad de agencia (Guiddens, 2003), una especie de poder capaz de producir prácticas de inter-relación y mediación materializadas en los acuerdos de intersubjetividad como intenciones, compromisos y responsabilidades. Todas como elementos movilizados entre la agencia y el acto concreto

(Ema, 2004). En este sentido la agencia se constituye en uno de los referentes de actuación política de los sujetos. Ahora bien, hasta aquí, solo me he referido al campo de agencia de los colaboradores, falta precisar la agencia que los estudiantes demandan en la vida diaria, cuando producto de sus intereses sedimentan prácticas escolares determinadas en nuevas prácticas, en nuevas identificaciones sociales (Grimson, 2011).

Retomo un el acuerdo de intersubjetividad para identificar el segundo marco de actuación política. El acuerdo como situación de comunicación (Katzner & Morales, 2009) nos permitió poner en el escenario político los intereses del colaborador, conocerlo como sujeto activo y como co-teorizador (Rappaport, 2015). La situación de comunicación entendida también como proceso de interacción simbólica a partir de situaciones de contacto (mundos posibles e identificaciones sociales) y donde existe un mínimo de comprensión entre las partes (Grimson, 2011). Esta situación, no sólo pone en escena un lenguaje común (entenderse o enfrentarse) sino también una forma de dialogar con los otros, respecto a nuestras propias experiencias y/o saberes (Santos, 2006). A través del diálogo pudimos comprender los mundos de vida normativos, el conflicto escolar y la diferencia social.

Y finalmente un tercer marco de actuación orientado al reconocimiento y la valoración de los saberes propios (Santos, 2010) prácticos, contextualizados en las rutinas, los modos de percibir los mundos de vida y la forma de reconocer las identificaciones sociales, etc. Los aportes respecto a la ontología política escolar y estructuración de identificaciones sociales ponen de manifiesto una reivindicación de los saberes situados, saberes que han sido construidos con criterios de justicia social.

6.2. Ontología política escolar.

Para pensar las prácticas otras de gestión humana fue necesario entender la corriente teórica y los fundamentos del humanismo y la gestión. Es claro que compartimos una preocupación respecto al papel del sujeto en la gestión, pero nos distanciamos en las formas en que entendemos la realidad y la interacción social en la organización.

Para entender el humanismo del que habla la gestión, partí de los principios ontológicos expuestos en el rombo filosófico de Bédard (2003) y quise develar desde la especificidad de la Institución educativa los fundamentos ontológicos nacientes de la interacción social.

La ontología no obedece a la racionalidad del ser, ni a las características propias de la naturaleza humana (Bédard, 2003) esta se pierde cuando lo epistemológico pretende resolver el problema del ser. La ontología se construye en la intimidad de las relaciones de interacción y de co-existencia entre los mundos de vida posible, esta existe, cuando los modos de la sociedad definen sus existentes de mundo y sus relaciones (Blaser, 2009).

Los primeros acercamientos de los colaboradores en la identificación de mundos posibles arrojaron una pluralidad de ontologías con sentidos comunes y contrarios respecto al compromiso social, el aprendizaje, la socialización, la comunicación, la valoración del talento y la facilitación de ambientes sanos. Miradas de mundo que dejan entre ver en las prácticas discursivas las diferencias en la interacción y por lo tanto el conflicto social.

Los colaboradores construyeron diversos argumentos frente al ideal de lo humano, estos fueron adquiriendo sentido en la misma medida en que otros iban surgiendo de acuerdo a la experiencia social. La co-existencia de estos argumentos adopta la forma de una ontología política (Blaser, 2009). Una forma de actuar en el mundo que tiene en cuenta las diferencias y las conecta con distintas prácticas, que son entre otras cosas el resultado de

vivencias e interacciones concretas entre humanos y no humanos (Poirier, 2008). En verdad, no estaba buscando un tipo particular de ontología, pero los datos me fueron dando pistas, tanto de los fundamentos de la interacción y el conflicto, como de su naturaleza.

La ontología que planteamos aquí para el análisis de las prácticas de gestión humana reconoce la multiplicidad de los mundos (el que crea la familia de lo escolar, pero también el que crean los estudiantes y los profesores), el carácter fundamental de las relaciones mutuas, y la performance de la realidad como práctica emergente (Santos & Tola, 2016).

En este sentido descartamos una ontología pensada desde la individualidad del ser, de su naturaleza (ontología moderna) o de las determinaciones de la historia y la cultura. Pensamos en una ontología plural, a la vez situada, contingente y emergente. Una ontología en permanente devenir.

Ahora bien, con el afán de entender los deseos y los ideales de lo humano en el escenario educativo analizamos las experiencias reales, propias, existentes y las unimos con las necesidades, carencias y expectativas de los grupos sociales, en algo que he denominado sociología de la ontología política. En pocas palabras, una sociología que parte de las prácticas situadas (ontología política) (Blaser, 2009) y las une con las ontologías de la posibilidad (Santos, 2006).

Un nuevo humanismo hace uso de las políticas del lenguaje, genera condiciones para construir intersubjetivamente el devenir de la ontología política escolar y ubica al ser humano en el centro de las preocupaciones ontológicas.

Revisemos esta afirmación de manera detallada. El uso del diálogo como herramienta principal para comprender las realidades ontológicas del ser, me permitió identificar la correspondencia entre el lenguaje y la vida cotidiana, entre lo instituido por las políticas y ordenamientos institucionales y la experiencia situada de los sujetos. Este trabajo a mí

parecer fundamental para la emergencia de un nuevo humanismo (Fanon, 2009), permitió hablar por fuera de las determinaciones de la cultura escolar y ubicó en el centro del discurso al sujeto humano, sus realidades y sus interacciones.

Las determinaciones culturales, se heredan, se esencializan para conservarse en el espacio social. Estas poseen fuerza semiótica y simbólica, colonizan la memoria colectiva (Elías, 2016) de los sujetos y posibilitan el devenir de una ontología política. En este sentido las políticas del lenguaje referido en el marco de actuación política nos permiten expresar prácticas de emancipación cultural o bien prácticas legitimadoras de opresión (Roig, 2002), prácticas que han dejado al descubierto una ontología que más que ser homogénea, es plural, diversa, contingente y situada.

Esta práctica de gestión humana ha de encontrar sentido para la Institución Educativa, si la ontología política construida en colaboración es tenida en cuenta en la resignificación de la plataforma estratégica del proyecto educativo institucional. En pocas palabras, la ontología política ha de ser el insumo fundamental para la adopción de los principios del modelo pedagógico y de los fines del P.E.I. "El Proyecto Educativo Institucional debe responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable" (Art.73. Ley115/94).

6.3. Horizontes de posibilidad de las prácticas de gestión humana.

La gestión como práctica humana tiene la finalidad de conducir el funcionamiento de la organización y ello involucra la conducción de la personas (Arandia & Portales , 2015). Parto de reconocer la gestión como un ejercicio de poder que implica una participación más o menos democrática en la distribución del control del poder (Quijano, 2000), un poder que no está dado como una facultad única de subordinación al otro, sino más bien como aquellos

“agenciamientos sociales y culturales que apuntar a provocar, la ruptura, la elaboración o la disolución de sedimentos concretos” (Grimson, 2011, p. 167).

Desde esta perspectiva, para que la gestión haga su trabajo deben existir acciones humanas que sólo pueden entenderse en contextos prácticos, situados y concretos. La mirada que hemos construido sobre las prácticas humanas surge de un proceso de sedimentación social denominado identificaciones sociales. Ir al colegio, estudiar el currículo, desarrollar competencias, aprender ciertas normas, cumplir con horario, entrar a clase, tomar apuntes; son algunas de las predeterminaciones que la cultura escolar ha instituido, aunque podemos romperlas la mayoría nos quedamos con ellas. Estas rutinas cotidianas, se entremezclan con los intereses y los sentimientos de los estudiantes como ser músico, saboteador, mulero, peleador, turista, haragán, matoneador, jugador, fotógrafo etc. Intereses que se estructuran en identificaciones sociales y sedimentan las prácticas instituidas por la cultura. “Estas acciones estructurantes o desestructurantes sedimentarán o no con el tiempo generando una nueva trama social, que se presenta como natural cuando la crisis simbólica ha pasado” (Grimson, 2011, p. 33).

Este panorama real y complejo de la institución educativa exige la implementación de prácticas otras de gestión humana, donde se puedan modificar las relaciones sociales y las redes estructurantes a partir de sus propias intervenciones, pues lo que ha sido sedimentado también puede ser socavado.

La pertinencia de las prácticas de gestión humana, está en la capacidad de la institución educativa de interpelar a los estudiantes a través de intervenciones sociales, logrando desestructurar las identificaciones que poseen un carácter articulador negativo y reforzando aquellas que articulan redes positivas, en pocas palabras, la capacidad de producir nuevas identificaciones y/o reforzar las existentes.

Las prácticas de gestión humana deberán tener un carácter emergente y contingente de acuerdo con cada identificación social que se quiera intervenir. No pueden estar determinadas, como constantes o modelos homogenizantes, perdería su carácter situado y específico. Esto no quiere decir que los estudiantes limitarán su accionar a las fronteras establecidas por la institución educativa, ellos continuarán articulándose de manera diversa, lo que se pretende es distinguir el conflicto social y transformarlo.

Con los argumentos expuestos, nuevamente me distancio del abordaje que Bédard (2003) hace respecto a la dimensión práctica de la gestión, una dimensión pensada desde la racionalidad de la certeza moral e intelectual que propende por la formación de conductas en la vida humana respecto lo bueno, lo bello, lo correcto. Nos enfrentamos a un modelo que busca un todo homogéneo, el cual se proporciona para gestionar las determinaciones de la cultura, para implementar métodos, controlar los productos y los servicios, alinear las conductas, establecer criterios de eficiencia etc. Estamos hablando de un modelo sin problemas, sin conflictos, sin desigualdades sociales, insuficiente para comprender las acciones humanas en el marco de la vida en común, de la interacción y del conflicto.

La dimensión práctica de la gestión humana está en la capacidad institucional de intervenir las identificaciones sociales cuyo carácter articulador negativo producen mayores conflictividades. Por ello el establecimiento de planes con acciones colectivas y/o proyectos pedagógicos y/o de intervención social han de servir para socavar y sedimentar este tipo de identificaciones. Sin embargo, estos no serán proyectos o acciones permanentes con coberturas totales, serán más bien estrategias variables, contingentes y específicas mientras se logra sedimentar y reemplazar por nuevas identificaciones.

Las técnicas de intervención de la gestión humana se pueden potencializar desde la pedagogía social (Pérez et al, 2012) en la actualidad “se concibe como una disciplina

académica que analiza las teorías, los programas y las técnicas de acción social para intervenir en la solución de problemas sociales” (p. 30), su finalidad se vincula con la ayuda y el desarrollo del bienestar.

6.4. Aportes antropológicos de la colaboración en la comprensión de las prácticas de gestión humana y algunas limitaciones.

Las innovaciones que surgieron de las tensiones vividas en esta experiencia etnográfica colaborativa se centran en aspectos teóricos, metodológicos y de la práctica política. La mayor contribución de la colaboración como práctica política se evidenció en la activa participación de los colaboradores derivada de la experiencia, el diálogo colectivo y la horizontalidad en las relaciones intersubjetivas, de los intereses y las necesidades colectivas.

El enfoque metodológico permitió comprender parte de la realidad social y del contexto de la Institución Educativa, lo que requirió de un compromiso no sólo con el diálogo de saberes, sino también con la textualización de los relatos, la pedagogía de la escucha y el liderazgo de los colaboradores en la co- teorización, el cual trajo resultados intelectuales tangibles respecto a la ontología política y las identificaciones sociales. Este enfoque resulta útil e interesante para la gestión educativa, en tanto propone una ruta rigurosa para el conocimiento de la realidad social y de la complejidad de las zonas de contacto escolar, de los sentires y decires de los actores sociales, de las rutinas que se instituyen y las conflictividades que emergen de la vida cotidiana. Es por lo tanto, un enfoque que provee elementos sustanciales para repensar los fundamentos prácticos y teóricos del proyecto Educativo Institucional desde lo soñado y lo vivido por quienes hacen parte de las zonas de contacto escolar y no meramente un P.E.I que responda a las disposiciones normativas y disciplinares contempladas en las políticas educativas gubernamentales.

Desde este punto de vista, el diálogo y la colaboración generan prácticas que reivindican los saberes propios fundados en la experiencia y las expectativas de los estudiantes, los docentes y los miembros de la familia, y no como un sesgo de miradas de quienes dirigen los destinos educativos. Es un enfoque plural, situado y justo que puede tener gran impacto en el modelo pedagógico, las prácticas pedagógicas de aula y los marcos de convivencia escolar.

Las prácticas de saber y las identificaciones abren oportunidades investigativas respecto prácticas otras de gestión humana, las relaciones de poder, el conflicto, la heterogeneidad antropológica de las zonas de contacto escolar y los marcos éticos y morales que rigen la vida institucional. Estos campos a la vez interesantes, instituyen una ruta para la gestión humana de la escuela, así, como también el tránsito de una mirada racional de la administración de lo humano, de la lógica homogenizante, a una mirada más sentida con las necesidades contextuales desde la gestión como prácticas contingentes y no como modelos rígidos y permanentes.

Las limitaciones de la presente tesis se presentaron alrededor del trabajo colaborativo que realizan los representantes de los grupos sociales, en especial lograr que los representantes de la familia se vinculen con convicción y compromiso político en un trabajo que exige estar permanentemente en las zonas de contacto escolar y a su vez poner en escena lo que su pares piensan y sienten en las diversas reuniones no es fácil. Estos compromisos asumidos por ellos se ven afectados por las ocupaciones y responsabilidades laborales y familiares, el cual los conduce al ausentismo o la deserción de la investigación. Para contrarrestar esta situación se sugiere trabajar como mínimo con 3 representantes de cada grupo social, con el fin de que las actividades se lleven a cabo, pese a presentarse el ausentismo del alguno de ellos.

La textualización del trabajo etnográfico requiere de un ejercicio juicioso, dispendioso basado en fuentes audiovisuales que permitan captar no sólo lo dicho textualmente sino también lo que se percibe a través de los gestos y las participaciones de todos los colaboradores. En este sentido la grabación de video resulta más efectiva para el investigador, dado que podrá observar y participar sin entrar en dilemas de acción. El video permite construir un texto desde el lenguaje oral y gestual de los colaboradores, el cual se puede releer permanentemente en notas amplias descriptivas o reflexivas.

Referencias

- Acosta, W. (2011). Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia. *Universidad de la Salle*, 56, 175-229.
- Aktouf, O., & Holford, D. (2008). Radical humanism and management: the implications of humanism for business administration and studies { Humanismo radical y gestión: las implicaciones del humanismo para la administración de empresas}. *Organizações & Sociedade*, 15 (45), 15-28.
- Albornoz, M. (s.f.). *¿Calidad Educativa Significa lo mismo par todos los actores escolares?* Recuperado el 16 de Abril de 2015, de Mayeutica Educativa : <http://mayeuticaeducativa.idoneos.com/347332/>
- Alonso, J., Sandoval , R., Salcido, R., & Gallegos , M. (2015). Reflexiones colectivas para continuar la construcción de sujetos. En X. Leyva, J. Alonso, R. Hernández, A. K. Escobar, & A. Cumes, *Prácticas otras de conocimiento(s).Entre crisis entre guerras.* (págs. 1-171). México: Retos.
- Alvarado, S. V., Ospina , H., Botero, P., & Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 19-43.
- Amo, T. d., & Blanco , C. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa.* Graham Gibbs. Madrid: Ediciones Morata.
- Arandia, O., & Portales , L. (2015). Fundamentos de la gestión Humanista: Una perspectiva Filosófica. *Ad-Minister*, 26, 123-147.
- Aristimuño, A. (2014). El fracaso escolar. ¿Fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1),111-126.
- Arnaiz, P. (2011). Luchando contra la exclusión, buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, 21, 23-35.

- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: ¿Cómo favorecer su desarrollo? *Educatio siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Bárcena, F., Pagni, P. A., & Delloso, R. (2013). Educación Experiencia y Pedagogía biopolítica. *Sul-Americana de Filosofía aeducacao-RESAFE*, 87-106.
- Bédard, R. (2003). Los fundamentos del pensamiento y las prácticas administrativas. El rombo y las cuatro dimensiones filosóficas. *AD-MINISTER Universidad EAFIT*, 3, 68-88.
- Bédard, R. (2004). Los fundamentos. Del pensamiento y las prácticas administrativas. La trilogía administrativa. . *AD-MINISTER universidad EAFIT*, 4, 80-108.
- Bellera, J. (2015). Biopolítica neoliberales de acción socioeducativa. ¿Cómo los profesionales de la intervención social educativa, se convierten en garantes de una nueva realidad: la Periferia social. *International Journal of Sociology of Education*, 4(1), 26-48.
- Bertely, M. (2015). De la antropología convencional a una praxis comprometida. Colaboración entre indígenas y no indígenas en un proyecto educativo para construir un mundo alternativo desde los Chiapas, Mexico. En X. Leyva, J. Alonso , & R. Hernández, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis entre guerras*. (págs. 223-252). México: La casa del mago.
- Blaser, M. (2009). Political ontology. *Cultural studies* , 23(5-6), 873-896.
- Blaser, M. (2013). Notes toward a political ontology of 'environmental' conflicts". En *Contested Ecologies: Dialogues in the South on Nature and Knowledge* [Apuntes hacia una ontología política de los conflictos "ambientales". En *Ecologías Contendidas: Diálogos en el Sur sobre Naturaleza y Conocimiento*]. Editado por *Lesley Green*, 55, 13-27.
- Bolaños, G., & Ramos, A. (2015). Educación propia, investigación y lucha en el PEBI-CRIC*. En X. Leyva, J. Alonso, A. Henández, A. Escobar, & A. Köher, *Prácticas otras de Conocimiento(s). Entre crisis, Entre guerras*. (págs. 383-400). México: Retos.

- Bolivar, A. (2008). Avances en la Gestión e Innovación de los centros. *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, 291-318.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Calderón, G. (2004). Gerencia del Talento Humano en el sector público. Análisis de la entidades públicas de Manizales, Pereira y Armenia. *Cuadernos de Administración*, 17(28) 71-90.
- Calderon, G. (2004). Lo estratégico y lo humano en la dirección de las personas. *Pensamiento & Gestión*, 16, 158-176.
- Calderon, G., Álvarez, C., & Valencia, J. (2006). Gestión Humana en las organizaciones: Evolución, retos, tendencias y perspectivas de investigación. *Cuadernos de admistración*, 19(32) 225-254.
- Casas, M. I., Osterweil, M., & Powell, D. E. (2015). Fronteras borrosas: Reconocer las prácticas de conocimiento en el estudio de los movimientos sociales. En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, & A. Köhler, *Prácticas Otras de Conocimiento(s). Entre Cirisi, entre Guerras*. (págs. 173-198). México: Retos.
- Casasus, J. (2007). El precio de la evaluación estandarizada, la pérdida de la calidad y la segmentación social. *RBPAE*, 23(1), 71-79.
- Cassasus, J. (1999). *La gestión: en busca del sujeto*. Chile .
- Castillo, S. (2004). Contribucìon de la evaluaciòn a la identidad y la calidad de la educaciòn. La responsabilidad del profesor. *Ediciones univesidad Salamanca* , 22, 439-466.
- Castro, E. (2008). Biopolítica: de la soberanía al gobierno . *Revista Lationamericana de Filosofía*, 34(2), 187-205.
- Chanlat, A. (2004). Gestiones y humanismos. Una arqueología de la gestión. *Iztapalapa*, 55, 35-52.
- Chanlat, A (2002). *Ciencias Sociales y administración. En la defensa de una antropología general*. Medellín. Fondo Editorial Universidad EAFIT.

- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ministerio de Educación Nacional* . Recuperado el 5 de Marzo de 2015, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85906.html>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*[*Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco enfoques*]. SAGE publicaciones .
- Díaz, J., & Valle, R. (2014). El liderazgo femenino y su ejercicio en las Organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 31, 1-19.
- Díaz, J. A. (2013). Calidad Educativa. Un análisis sobre la acomodación de los sistemas de gestión de la calidad empresarial a la valoración en educación. *Tendencias Pedagógicas*, 21, 177-194.
- Dietz, G., & Mateos, L. S. (2015). Entre Culturas, entre saberes, entre poderes: La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad. En X. Leyva, J. Alonso, R. Hernández, A. Escobar, & A. Köhler , *Prácticas Otras de conocimiento(s). Entre Crisis, entre guerras. (Tomo I)* (págs. 323-352). México: Retos.
- Donoso, M. (2011). El director de la escuela y su equipo directivo como actores centrales en una gestión de la calidad. *HISTEDBR on line*, 41, 14-31.
- Doval, M. I., Figueira-Martinez, M., & Raposo, M. (2013). Las voz de sus ojos: la participación de los escolares mediante el fotovoz. *Revista de Investigación en educación* , 11(3), 150-171.
- Elias, G. S. (2016). Caminos Zigzaguiantes: El humanismo de Franz Fanon desde la zona de no ser. *CONICET*, 19(38), 97-120.
- Ema, J. E. (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea*, 5, 1-24.
- Enriquez, P. G. (2007). De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y sus núcleos problemáticos. *Fundamentos en humanidades*, 8 (15), 57-88.
- Facundo, A. (1986). Investigaciones sobre la calidad de la educación. *Educación y Cultura, Revista FECODE* 8, 1-22.

- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en disitintos contextos escolares. *Revista de estudios pedagógico*, 42(1), 107-126.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid : Ediciones Akal, S.A.
- Figueira, P. (2012). Trazos descoloniales en la producción de subjetividades políticas en el ámbito educativo. *Revista de Antropología experimental*, 12, 321-333.
- Finol, J. R. (2014). Antropo-siomiótica y Corpósfera. Espacio, límites y fronteras del cuerpo. *Universidad de Zulia*, 30(74) 154-171.
- Foucault, M. (1976). *La Volunte de Savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1978). *Précisions sur le pouvoir. Réponses à certaines critiques*. Dits et écrits .
- Foucault, M. (1988). *La politique de la santé au XVIIIe siècle*.
- Foucault, M. (1991). Historia de la Sexualidad. *La Voluntad de Saber* . México : Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. (A. G. Troyano, Trad.) Barcelona: Tusquests.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires : Fondo de Cultura .
- Foucault, M. (2007). Nacimiento de la biopolítica. *Curso de College de France(1978-1979)*. Buenos Aires : FCE.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido* . Buenos Aires : Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1977). Significación de la tradición Humanística para las ciencias del Espíritu. En H. G. Gadamer, *Verdad y Método*. Salamanca: Sigueme S.A.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método* . Salamanca: Sigueme S.A.
- Garcés, C. M. (2015). ¿Es el cuerpo, lugar de lo político? Reflexiones sobre el movimiento social. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 18, 56-65.
- García, D. E., Gonzáles, S., Quiroz, A., & Velásquez, A. (2002). *Técnicas Interactivas para la investigación social Cualitativa*. Medellín : Funlam.

- García, J. (2001). El debate de Gadamer_Habermas. Interpretar o transformar el mundo. *Redalyc.org*, 10, 11-21.
- García, M. E., & Spira, G. (2008). Voces Fotográficas: El usos de la la imagen en los proyectos de comunicación y desarrollo en el sur de Bolivia. *Hallazgos*, 9, 61-81.
- Gobernacion de Caldas. (2015). *Indice sintético de la calidad educativa ISCE y mejoramiento Mínimo anual MMA por establecmiento educativo Departamento de Caldas*. Manizales.
- Gonzalez, E. J., Arrubla, G., & Muñoz, P. A. (2010). *Lectura del discurso de la calidad Educativa en la gestión de la organización escolar Loma linda:La voz de los directivos y los docentes*. Recuperado el 15 de Marzo de 2015, de Biblioteca Digital Universidad San Buenaventura: bibliotecadigital.usbcali.edu.co
- González, F. (2002). La subjetividad: su significación para la ciencia Psicológica. En O. Furtado, & F. González, *Por una epsitemología de la subjetividade: um debate a teoríia socio-crítica e a teoríia das representacoes sociais*. Casa do Psicologo, 1(1), 17-32
- González, L. (2007). Humanismo y gestión humana: Una perspectiva de interpretación para el trabajo social aplicada al campo. *Eleuthera*, 1, 42-63.
- Graizer, O. L. (2010). El gobierno de las Instituciones educativas, el gobiernode la educación. *Itinerarios Educativos*, 69-82.
- Grimson, A. (2011). *Los Límites de la cultura*. Argentina : Editores SigloXXI.
- Grinberg M, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades del gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología versión online ISSN1669-3248*,4(6), 67-87.
- Grinberg, S. (2009). Tecnologías del gobierno de sí, en la era del gerenciamiento. La auto-ayuda entre el narcisismo y la abyección. *Psicoperspectivas.cl. Individuo y sociedad*, 8(2), 293-308.

- Grinberg, S. (2011). Educación y gubernamentalidad en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza. *Revista Argentina de sociología*, 43, 123-130
- Guarín, Y. (2016). Hacia la configuración de subjetividades políticas de la mesa amplia nacional estudiantil MANE. Los jóvenes protagonistas de acción. *Revista de educación y desarrollo social*, 10(2), 179-193.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Guiddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires .
- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Valparaíso. Argentina : Ferreyra.
- Hernández, R., Murrillo, J., & Martínez, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE*, 12(1), 103-118.
- Herrera, J. (2010). Marginalidad y regulación biopolítica en la políticas Públicas en educación promulgadas en Colombia en el Periodo Comprendido 1994 y 2001. *Universidad San Buena V.*
- Herrera, J. (2010). *La comprensión de lo Social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá: Ántropos Ltda.
- Horkeimer, M. (1968). *Teoría Crítica y Teoría Tradicional* . Buenos Aires : Amorrortu.
- ICFES. (2012). *Estudios sobre la calidad de la educación en Colombia*. Bogotá: ISBN 978-958-11-0595-3.
- Izaguirre, L. E. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericana de la calidad, eficiencia y cambio en educación*, 3(1), 421-431.

- K. Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa*. (págs. 43-101). Buenos Aires: Gedisa.
- Katzer, L., & Morales, O. (2009). Las situaciones de comunicación en el trabajo etnográfico. Reflexiones sobre la base del trabajo de campo. *Oficios Terrestres*, 24, 151-161.
- Katzer, L., & Sampróm, A. (2011). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa como perspectiva Analítica". *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 2, 59-70.
- Kumar, K. (2004). *Quality of education at the beginning of the 21st century. Lesson from India*. Recuperado el 16 de Abril de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001466/146663e.pdf>
- Candera, A. (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 4(8), 273-298.
- Lazzarato, M. (2000). Del biopoder a la biopolítica. *Arte, Maquinas, Trabajo inmaterial*, 7, 84-90.
- Leyva, X. (2015). Reconfiguración del régimen moderno de saber/poder en América Latina: ¿dónde, cómo y quiénes? En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, & A. Köhler, *Prácticas Otras de Conocimiento(s): Entre Crisis, Entre guerras*. (págs. 35-103). México: Retos.
- Leyva, X., & Speed, S. (2008). Hacia la investigación descolonizada. La experiencia de Colabor. En X. Leyva, A. Burguete, & S. Speed, *Gobernar (en) la diversidad: Experiencias indígenas en América Latina. Hacia la investigación de Co-labor* (págs. 65-110). México : Publicaciones de la casa chata.
- López, P. (2010). Variable asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Universidad de Chile*.

- López, P. (2011). El componente del liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Nuevos Paradigmas de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*, 2(4), 113-140.
- López, R. E., & Deslauriers, J.-P. (2011). La entrevista cualitativa como técnica de investigación en el trabajo social. *Margen*, 61, 1-19.
- Luna, M. T. (2018). *Cuerpo, territorio y política*. Manizales. Zapata.
- Manzi, J., Meckes, L., & Lagos, F. (2010). Calidad de la educación Institucional para el cambio. *Apuntes legislativos. Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1-9.
- Marín, D. E. (2006). El sujeto humano en la administración. Una Mirada crítica. *SciELO*, 19 (32), 135-156.
- Martínez, M. C., & Cubides, J. (2012). Acercamiento al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos. En C. Piedrahita, A. Díaz, & P. Vommaro, *Subjetividades políticas. Desafíos y debates latinoamericanos* (págs. 169-190). Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar una relación fundamental. *REICE*, 4, 1-10.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*. Recuperado el 5 de Marzo de 2015, de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf.pdf
- MEN. (2008). *Guía de mejoramiento Institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá, Colombia: Cargraphics S.A.
- MEN. (2012). Modelo de gestión Escolar Escuela de vida. *MEN*, 1- 118.
- Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional . *Guía No 34*, 1-150.

- Moreno, W. (2013). Fotoetnografía Educativa. Una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 62, 119-141.
- Moreno-Olivos, T. (2010). Lo bueno, la malo y lo feo: Las muchas caras de la evaluación. *Universia*. 1(2), 84-97
- Muijs, D., & Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. [Coopetición en la educación: colaborar en un entorno competitivo]. *Journal of Educational Change*, 15(1), 1-18.
- Mundial, B. (2009). *La calidad de la educación en Colombia: Un Análisis y algunas opciones para un programa de política*. Banco Mundial.
- Munera, L. (1993). La tragedia de lo público. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 2, 1-21.
- Muñoz, R. (2008). El futuro de lo humanismos en la administración. Una propuesta de formación. *AD-MINISTER*, 12, 11-30.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo para la comprensión de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de la investigación Educativa*, 9(21), 319-359.
- Murillo, J. (2007). Investigación Iberoamericana sobre la eficacia escolar. *Isbn 978-958-698-220-7*, 1-376.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Escuelas españolas. *REICE*, 6(1), 4-28.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentantes de la evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 8(1), 43-61.
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2014). Mejora de la escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE*, 13(1), 69-102.
- Murillo, J., & Román, M. (2010). Retos en la evaluación de calidad de educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de educación*, 53, 97-120.

- Murillo, P., & Becerra P., S. (2008). Las percepciones del clima escolar por directivos docentes y alumnado mediante redes semánticas Naturales. Su importancia en la gestión de los centros. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Murillo, S. (2008). El conflicto social en Michel Foucault. *Revista del programa de Investigaciones del conflicto social*, 0, 156-180.
- Murrillo, J. (2005). La investigación sobre la eficacia escolar . *Octaedro*, 30.
- Nahuelpan, H. (2015). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. En X. Leyva, J. Alonso, R. Hernández, A. Escobar, & A. Köhler, *Prácticas Otras de Conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras*. (págs. 160-180). México: Retos.
- Orozco, J., Olaya Toro, A., & Villale Duarte , V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una Preocupación mas allá del mercado. *Iberoamericana de Educación*, 51, 161-181.
- Ortiz, B. E. (2018). *Textualización etnográfica. Prácticas de gestión humana desde la perspectiva de la Identificaciones sociales. Aportes situados desde la zonas de contacto cultural de la Institución Educativa San francisco de Paula*. Chinchiná.
- Oto, A. , & Quintana , M. (2010). Biopolítica y colonialidad: Una lectura crítica del Homo Sacer. *Tabula Rasa*, 12, 47-72.
- Pérez, C., Escámez, J., García , R., Saenz, R., & López, I. (2012). *La acción educativa social. Nuevos planteamientos*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Pérez, R. (2005). Calidad de la educación hacia su necesaria integración. *Facultad de educación ENEP*. 21(8), 11-33.

- Piñacué, S. (2015). Liderazgo y poder: Una cultura de la mujer nasa. En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, & A. Köhler, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre Crisis, entre Guerra*. (págs. 313-322). Mexico: Retos.
- Piñeros, L., & Rodríguez, A. (1998). Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. *The World Bank. Latin American and Caribbean Regional office*, 1, 1-48.
- Poirier, S. (2008). Reflections on indigenos cosmopolits-poetics.[Reflexiones sobre la cosmopolítica-poética indígena.] *Antropología*, 23(2), 77-85.
- Prado, V., & Medina, A. (2014). Características de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes en educación básica primaria. *Papeles*, 6(11), 20-35.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismos y América Latina*. Buenos Aires: Lander.
- Ramírez, M. (2012). La cartografía social: Mensajera de experiencias para la formación de la cultura en derechos Humanos. *Educación y Ciudad*, 23, 103-116.
- Rappaport, J. (2015). Más allá de la Observación Participante. En X. Leyva, J. Alonso, R. Henández, A. Escobar, A. Köhler, & A. Cumes, *Prácticas Otras de conocimiento(s)* (págs. 323-352). México : Retos.
- Rivas, L. (2009). Evolución de la teoría de la organización. *Universidad y empresa. Universidad del Rosario*, 17, 11-32.
- Robles, B. (2011). La entrevista en Profundidad. Una técnica útil dentro del trabajo de campo antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49.
- Rodríguez, M. (2002). La calidad de la educación un problema actual. *Informe biblioteca Clacso*.
- Rodríguez, W. (2010). El concepto de la calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Actualidades investigativas en educación*, 10(1), 1-28.

- Rodriguez-Mena, M. (2002). *Biblioteca virtual Clacso*. Recuperado el 14 de abril de 2015, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/rodri.rtf>
- Roig, A. (2002). Necesidad de una segunda independencia. *Millcayac, Anuario de Ciencias políticas y sociales*, 1(1), 38-39.
- Saldarriaga, J. (2008). Gestión Humana: tendencias y perspectivas. *Estudios Gerenciales*, 24 (107), 137-159.
- Saldarriaga, J. (2014). La concepción del sujeto en la administración. Una mirada de la gestión humana. *EL Ágora*, 14(1), 1-325.
- Salvia, A. (2007). *Consideraciones sobre la transición a la modernidad. La exclusión social y la marginalidad Fragmentada. Aproximaciones a la metamorfosis de los sectores populares en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sanabria, N., & Velez, J. (2009). La calidad de la educación desde la perspectiva funcional. *Univ. Empresa, Bogotá*, 8(16), 172-214.
- Sander, B. (1996). *Gestión Educativa en America Latina: Construcción y reconstrucción del conocimiento*. Troquel .
- Santos, A. , & Tola, F. (2016). Ontologías como modelo, método o política? Debates contemporáneos en antropología. *Dossier*, 29, 71-98.
- Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política social emancipatoria*. Lima: Facultad de Ciencias Sociales .
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- Santos, B. (2015). Prólogo. En X. Leyva, J. Alonso , R. Hernández, A. Escobar, & A. Khöler, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis entre guerras*. (págs. 12-21). México: La casa del Mago.
- Santos, M. (1999). Las Trampas de la Calidad . *Acción Pedagógica*, 8(2), 78-81.

- Saraví, G. (2006). *De la pobreza a la exclusión: Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Saura, G., & Luengo, J. (2015). Biopolítica y educación. Medición, estandarización, regularización poblacional. *Diccion universidad Salamanca*, 27(2), 115-135.
- Saviani, D. (1983). Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en America latina. *Revista Colombiana de educación*, 13, 9-31.
- Silva, C. (2006). El Paradigma de la calidad educativa en el bachillerato. *Noesis. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(29), 69-92.
- Silva, J., Barrientos, J., & Espinoza-Tapia, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: Los mapas corporales. *ALPHA*, 37, 163-182.
- Stiegler, B. (2008). *Prendre soin: De la jeunesse et des générations*. [El cuidado: De los jóvenes y las generaciones]. Paris : Flammarion.
- Susinos R., & Ceballos L. (2012). Voz del alumnados y presencia paticipativa en la vida escolar. Apuntes para la cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de educación*, 359, 24-44.
- Tamayo, A. (2004). La calidad de la Educación (Entre Banqueros y Pedagogos). *Apuntes del Cenes*, 24 (37), 123-136.
- Tenazos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo e interpretativo para la enseñanza de la investigacion social*. Bogotá: Antropos.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación y Calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- UNESCO. (2011). El Humanismo una nueva idea. *El correo de la UNESCO*, 1-56.

- Uribe, L. (2015). Los Guambianos luchan e investigan para recuperar la memoria. En X. Leyva, J. Alonso, R. Hernández, A. Escobar, & A. Köhler, *Prácticas Otras de Conocimiento(s).Entre Crisis, Entre Guerra*. (págs. 353-382). México: Retos.
- Vásquez, L. , & Monroy, M. (2011). Condiciones de posibilidad para una mirada a la subjetivación del maestro en Colombia. *Panorama*, 91-100.
- Vega, L. F. (2005). Reflexiones sobre la gubernamentalidad y la biopolítica a través de la educación en Colombia. *LASALLE*.
- Veiga-Neto, A. (2013). Biopolítica, normalización y educación. En M. Ruvitoso, *Cuadernos de pensamiento Biopolítico Latinoamericano* (págs. 10-19). Buenos Aires : UNIPE.
- Vergalito, E. (2009). Acotaciones filosóficas a la Hemenéutica diatópica de Boaventura De Sousa Santos . *Impulso, Priracicaba*, 19 (48), 19-30.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo Educativo. *Padres y maestros*, 361, 1-11.
- Villa, W., & Villa , E. (2013). Donde llega uno, legan dos , llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe seco colombiano. En C. Walsh, *Pedagogías decoloniales.Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*. (págs. 357-399).
- Walsh, C. (2014). (Des) humanidad (es). *Alter/nativas*, 3, 1-17.
- Wang, C., & Burris, M. A. (2000). Who knows the streets as well as the homeles?Promoting personal and comunity action through photovoice.[¿Quién conoce tanto las calles como las personas sin hogar? Promover la acción personal y comunitaria a través de la foto-voz].*Health promotion practice*, 1(1), 81-89.
- Yzaguirre, L. (2005). Calidad educativa e ISO 9001-2000 en México. *Revista Iberoamericanan de la calidad (REICE)*.3 (1), 421-431.

Zuluaga, D., & Moncayo O. (2014). Perspectiva del liderazgo educativo: Mujeres académicas en la administración. *Suma de Negocios*, 5(11), 86-95.

Anexos

Protocolos de trabajo en el campo.

PROTOCOLO 1: DEL MAPEAMIENTO DEL CUERPO A LOS INTERESES COLECTIVOS

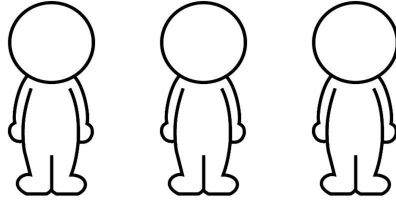
Objetivo: Identificar los intereses y propósitos colectivos de los representantes de los grupos sociales de la I.E San Francisco de Paula.

Grupos sociales de interés: Representantes de estudiantes, docentes y padres de familia.

Requisitos: Consentimiento informado.

Metodología de trabajo:

1. Bienvenida.
2. Dinámica de conocimiento grupal “Adivina quién soy”. La idea principal de esta actividad es acercarnos y conocer a los integrantes del equipo colaborador. A cada participante se le entrega una hoja con un dibujo para que en esta describa intereses, gustos y datos de la vida personal. En todo caso ninguno podrá decir su nombre. Las hojas de trabajo rotan al azar hasta que cada participante reciba una con la tarea de leer las características del personaje e identificar quien podría ser. La actividad finaliza socializando
3. En grupo los colaboradores comparten los motivos por los cuales creen que fueron invitados al taller. Es importante que cada uno cuente cual es papel que desempeña en el gobierno escolar y las razones por las que fueron elegidos para actuar como representantes de los grupos sociales a los que pertenecen.
4. Presentación del propósito de la reunión: en este espacio el investigador resalta la importancia del trabajo colectivo y de la responsabilidad social que tienen las personas que han sido convocadas a la reunión.
5. Cada colaborador recibe una silueta del cuerpo para que realice las siguientes actividades:
 - a. Dibuja los rasgos físicos.
 - b. Dibuja las cualidades que te caracterizan y luego relaciónalas con las partes del cuerpo.
 - c. Describe que límites y fronteras percibes de tus acciones como representante de grupo.
 - d. Describe ¿quién eres y que esperan de ti?
 - e. Describe ¿Cuáles son tus preocupaciones, inquietudes o intereses como representante de grupo?



6. Cada colaborador comparte el mapa del cuerpo en lugar visible para identificar puntos comunes y distantes respecto a lo que creen que los demás esperan de cada uno, las preocupaciones y los intereses que los convoca.
7. En el cierre se hace énfasis en que el ejercicio busca identificar los intereses que los une pero también lo que los puede complementar.
8. Notas

Descriptivas: _____

Reflexivas: _____

ADIVINA ¿QUIÉN SOY?

1. En esta actividad no puedes decir tu nombre y tus apellidos, puedes compartir otros datos o pistas que nos conduzca a descifrar quien eres.

Algunos rasgos físicos

El lugar que más me gusta del colegio es

Lo que más disfruto es

Llegué al colegio en el año

Mi edad oscila

Entre _____ y _____ años.

Nací en el mes de

Mi comida Favorita es

Ocupo el tiempo Libre en

2. Ahora tienes en tus manos una representación de una persona del grupo. Dibuja sobre la silueta quien será esta persona.
3. ¿Qué persona pienso que es? _____.
4. Comparte tu composición con el grupo.

PROTOCOLO 2: ACUERDOS DE INTERSUBJETIVIDAD

Objetivo: Construir colectivamente los compromisos de la colaboración y la participación social durante el desarrollo de la investigación.

Grupos sociales de interés: Representantes de Estudiantes, docentes y padres de familia

Requisitos: Consentimiento informado.

Metodología de trabajo:

1. Dinámica “entrelazadas”. Los colaboradores realizan un gran nudo humano. Luego deben desenredar el nudo siguiendo las orientaciones:
 - a. Objetivo: desenredar el nudo humano.
 - b. Requisitos: determinar los roles, evitar prácticas engañosas y utilizar un lenguaje asertivo oral y escrito.
2. Terminada la actividad se analiza el cumplimiento de los objetivos y de los requisitos y se les pide que realicen la reflexión por escrito.
3. Se procede a la presentación de la investigación (Situación institucional, propósitos de trabajo y formas de trabajo colaborativo).
4. En el suelo encontrarán el croquis de un gran mandala, se les preguntará:
 - a. Se les pide que tomen las partes de colores y formas que deseen y que dentro de ellas escriban: ¿cuál va hacer tu rol? ¿Qué prácticas engañosas podemos evitar? ¿Qué tipo de lenguaje podemos usar y como lo podemos usar? ¿Cuáles son tus compromisos? ¿Qué espero de los demás representantes?
 - b. ¿Qué podemos decir del mandala? ¿Qué representa la actividad que acabamos de hacer?
5. La idea es que el mandala contemple espacios movibles para que durante el recorrido investigativo, si es necesario se fijen nuevos acuerdos producto de las prácticas cotidianas.
6. Finalmente se socializan los compromisos y se les pregunta si están de acuerdo con lo que cada uno aporta pero también espera del otro. Las partes se mueven, se quitan o se ponen hasta que en el mandala sólo quede expresado lo acordado colectivamente.
7. Cierre.



Notas de campo.

Descriptivas: _____

Reflexivas: _____

PROTOCOLO 3: MAPEO SOCIAL DE LA ZONA DE CONTACTO ESCOLAR

Objetivo: Interpretar la realidad social de la I.E desde su propia complejidad, esto es identificar los hábitos, las costumbres, las tradiciones y tensiones que determinan las prácticas sociales de gestión humana.

Grupos sociales de interés: Representantes de Estudiantes, docentes y padres de familia

Requisitos: Consentimiento informado.

Metodología de trabajo:

- 1. Cuentiando:** En grupos y a modo de conversatorio los colaboradores deben definir las rutinas y los itinerarios de las actividades que realizan en la institución educativa desde que ingresan hasta que salen. Para ello es importante plantearse preguntas tales como: ¿Cómo es un día en mi cole? ¿Cómo participo en las actividades diarias de mi cole? ¿En qué actividades siento que puedo tomar decisiones y cuáles no? ¿sobre qué temas o situaciones me gustaría decidir? ¿En qué actividades me siento libre y autónomo? ¿En qué lugares del cole mi siento libre, autónomo y participativo? ¿Qué personas me hacen sentir libre, decidido y autónomo? ¿Cómo me relaciono con otras personas? ¿Quiénes deciden y sobre qué temas deciden? Se trata de narrar la pluralidad, lo individual, lo colectivo, lo ausente y lo emergente. Lugares de miedo, lugares de protección, Lugares de encuentro, Lugares de diversión, lugares aburridos, Lugares propios, lugares ajenos, Lugares de afecto, lugares de repudio, Lugares de libertad, lugares de represión...
- 2. Dibujando:** En grupos, se procede a la construcción colectiva de un dibujo que represente la I.E de acuerdo con las rutinas e itinerarios descritos en el momento anterior. Para esta actividad se requiere de papel, marcadores, láminas, fotografías etc.
- 3. Dialogando:** Se genera un espacio de diálogo que permita identificar las relaciones plurales con el espacio. ¿Quiénes son los actores? ¿Cómo participan? ¿cuáles son las relaciones que se dan con las personas y con el espacio? ¿cuáles son los hábitos, las costumbres? ¿Cuáles son las normas o las reglas? Se trata de escuchar lo que acontece, lo que les resiste y las formas de actuar de los jóvenes, docentes y padres de familia en aras de construir una mirada colectiva de las prácticas sociales de gestión humana.
- 4. Construyendo saberes y sentidos:** La idea de describir mediante el ejercicio cartográfico los saberes situados de los diferentes grupos sociales posibilita el trabajo argumentativo de que trata la hermenéutica diatópica a través de la sociología de las ausencias, sociología de las emergencias y el trabajo de la traducción para ello se propone:
 - Determinar las prácticas generales y englobantes que emergen de la cotidianidad escolar, también podría establecerse como lo que está siempre presente rutinariamente y visible en la gestión humana así como también lo considerado como exclusivo y propio.
 - Describir las formas de no existencia (lo improductivo, lo rezagado, lo inferior, lo local).

- Reflexionar sobre lo esperado. Para ello se propone partir de los inconformismos y las carencias que expresan los colaboradores con el fin de establecer las expectativas y posibilidades futuras.
5. **Textualizando:** En este espacio se propone la escritura colectiva de saberes y sentidos por cada grupo social. Se espera la socialización y ajustes de lo narrado y contado por quienes colaboraron en el proceso.
6. **Notas de campo.**
Descriptivas: _____
Reflexivas: _____

PROTOCOLO 4: FOTO-ETNOGRAFÍA Y VOZ DEL CARÁCTER SUBJETIVO AL INTERSUBJETIVO DE LOS SABERES PROPIOS.

Objetivo: Revelar los saberes y sentidos de los grupos sociales respecto ideal de lo humano en el espacio escolar.

Grupos sociales de interés: Representantes de Estudiantes, docentes y padres de familia.

Requisitos: Consentimiento informado.

Metodología de trabajo:

1. **Embarque:** Esta actividad consiste en seleccionar el equipo de colaboradores que por sus características políticas representan el grupo social. Adicional a ello se procede a realizar un taller sobre el compromiso político, la transformación social, las formas de participación y los resultados del proceso.
2. **Carreteo:** El manejo de herramientas discursivas (fotovoz) exige que los colaboradores tengan claridades respecto al uso, la finalidad y sobre toda la pregunta o preguntas que direccionan el trabajo en la zona de contacto cultural. Por todo lo anterior, esta actividad requiere de procesos de formación colectiva en técnicas de indagación e instrumentos de campo como el fotovoz, la observación y el diario de campo. Para la realización de un fotovoz se utiliza la fotografía con el fin de capturar las escenas que generan interés al investigador social respecto a la pregunta *¿Cuál es ideal de lo humano en nuestro cole?* Estas deben tomar en el ambiente natural sin alterar la situación o la experiencia social observada. La observación utiliza los sentidos para registrar permanentemente en el diario de campo las experiencias que representan lo humano en el aula de clase, el recreo, las izadas de bandera, las reuniones entre otras, tratando de dar respuesta a la pregunta. Y finalmente el diario de campo sirve de instrumento para realizar los registros de campo de cada una de las experiencias del investigador teniendo en cuenta como mínimo aspectos tales como: la fecha, el lugar observado, personas que intervienen y descripción de la experiencia.

Matriz de observación

Fecha	Lugar de observación	Personas que intervienen	Descripción de la experiencia	Notas reflexivas

3. **Despegue:** Este proceso exige que todos los colaboradores reconozcan el potencial que tiene el trabajo de campo por estar inmersos en él como sujetos actuantes en dónde se devela la realidad social y política de los grupos que representan. Se estipula el tiempo en el campo, las formas de almacenamiento de los registros fotográficos, las características estéticas de la fotografía (luz, nitidez, foco) etc. Para el desarrollo de las diversas actividades se requiere realizar reuniones periódicas del equipo de los colaboradores para revisar avances, inconvenientes, inquietudes y así mismo

parámetros que permiten enlazar la mirada fotográfica con las respuestas de cada grupo y la pregunta.

4. **Ruta:** La ruta determina la forma en que se realizará la Construcción colectiva de saberes y sentidos de lo humano. Para ello los colaboradores seleccionaran 15 fotografías del archivo, las cuales reconocen como significativas frente a la pregunta. Con éstas deberán diseñar un ensayo visual el cual anexará una frase corta y representativa de la imagen elegida, para luego compartirla con los colaboradores en un primer encuentro cuya finalidad es permitir la interacción de los diferentes mundos de vida normativos dado el carácter subjetivo del investigador social.

Matriz foto-Etnografía

Fotografía #	Autor	Descriptor	Lugar	Descripción	Percepción

Producto de esta primera forma de socialización los colaboradores seleccionan conjuntamente un número de fotografías que representan el sentir de la colectividad social y se procede a:

- Planificar con los colaboradores los criterios para compartir fotografías e historias de la experiencia.
- Programar una feria fotográfica en la que participan los colaboradores como autores y como co-teorizadores.
- Promover la discusión colectiva respecto al ideal de lo humano teniendo en cuenta el carácter argumentativo de la hermenéutica diatópica.
- Determinar las prácticas generales y englobantes que emergen de la cotidianidad escolar respecto a lo ideal de lo humano también podría establecerse como lo que está siempre presente rutinariamente en la experiencia social del grupo así como también lo considerado como exclusivo y propio.
- Describir las formas de no existencia del ideal de lo humano.
- Reflexionar sobre lo esperado del ideal de humano en nuestro cole! Para ello se propone partir de los inconformismos y las carencias que expresan los colaboradores con el fin de establecer las expectativas y posibilidades futuras de lo humano.
- Textualizar los saberes. Los colaboradores emprenden un viaje al futuro narrando las posibilidades concretas y plurales la experiencia social.

5. **Notas de campo.**

Descriptivas: _____

Reflexivas: _____

PROTOCOLO 5. DIÁLOGO DE SABERES ENTRE GRUPO SOCIALES EN LA BÚSQUEDA DE RASGOS CULTURALES Y SABERES COMPLEMENTARIOS.

Objetivo: Develar las prácticas sociales de gestión humana del espacio escolar de la I.E San Francisco de Paula.

Grupos sociales de interés: Representantes de Estudiantes, docentes y padres de familia

Requisitos: Consentimiento informado.

Metodología de trabajo:

1. **Compartiendo saberes.** Cada representante del grupo social comparte el texto final. No se trata de promover debate al trabajo de socialización sino de encontrar en los saberes de cada grupo lo semejante, lo diferente y/o complementario. Es necesario que los participantes tengan en mano una guía de trabajo para no perder el sentido de la complementariedad.

Temática	Grupo Social.	Lo semejante	Lo diferente y/o complementario

2. **Complementando:** Esta actividad tiene la finalidad de reconocer y valorar lo propio, lo diverso de los grupos sociales en los mundos de vida normativos en aras de comprender la realidad social de la zona de contacto escolar.
3. **Soñando:** Para reconocer lo diverso, lo plural y complementario de los rasgos culturales se propone escribir a modo “diario escolar” lo que los representantes de los grupos sociales han experimentado mediante el diálogo de saberes.
4. **Notas de campo.**
Descriptivas: _____
Reflexivas: _____

PROTOCOLO 6. ENTREVISTA ANTROPOLÓGICA

Objetivo: Develar las prácticas sociales de gestión humana del espacio escolar de la I.E San Francisco de Paula.

Grupos sociales de interés: Representantes de Estudiantes, docentes y padres de familia

Requisitos: Consentimiento informado.

Fecha: Día: _____. Mes: _____. Año: _____.

Nombre del Entrevistador: _____.

Nombre del Entrevistado: _____.

Metodología de trabajo:

1. Saludo.
2. Socialización de los objetivos de la entrevista y el tiempo de duración de la misma.
3. Explicación de los términos de confidencialidad.
4. Preguntas orientadoras:
 - a. **Ámbito personal:** ¿Puedes contarme quién eres? ¿por qué crees que te eligieron como representante? ¿cuál es tu papel o cuáles son las tareas que debes llevar a cabo? ¿Qué dificultades has tenido para lograrlo?
 - b. **Ámbito escolar:** Puedes contarme ¿cómo es un día en el colegio? ¿Cuáles son las actividades en las que los estudiantes/padres/docentes participan? ¿Qué es para ti la participación? ¿En cuáles actividades de las que me has descrito sientes que los estudiantes/padres/docentes tienen libertad para actuar y tomar decisiones? ¿sientes que existen actividades donde estudiantes/padres/docentes manifiestan resistencia? ¿Por qué? ¿Puedes compartirme en detalle situaciones o eventos de las preguntas hechas anteriormente? ¿Qué actividades consideras han sido catalogadas como improductivas, inferiores, atrasadas? ¿Qué esperas a futuro de tu colegio?
 - c. **Ámbito colectivo:** ¿Cuál debería ser la principal preocupación de la gestión en el colegio? ¿Por qué?
5. Finalización.
6. Notas de campo.

Descriptivas: _____

Reflexivas: _____

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente documento tiene la finalidad de establecer acuerdos frente a uso de la información y el material audiovisual que se produce con los participantes y colaboradores en el desarrollo de la investigación sobre las prácticas sociales de gestión humana que se llevará a cabo en la Institución Educativa San Francisco de Paula de Chinchiná.

Objetivo de la Investigación: Comprender las prácticas sociales de gestión humana en el contexto de la educación escolarizada de la I.E San Francisco de Paula del municipio de Chinchiná (Caldas-Colombia).

Investigador: Beatriz Elena Ortiz Cifuentes

Selección de colaboradores: Los docentes, estudiantes y padres de familia serán seleccionados por el papel que desempeñan en la I.E. Esto es, los representantes de los grupos que han sido elegidos para tal fin:

- Los docentes representantes ante el consejo directivo.
- Los representantes del consejo de padres.
- El personero estudiantil, el contralor y el presidente del consejo estudiantil.

Formas de trabajo:

- Colaborador o socio epistémico: Persona que se compromete con las necesidades de la Institución y produce conocimiento social en coautoría con el investigador.
- Participante: persona que asiste y participa en las actividades pero no asume compromiso político y de coproducción con la investigación.

Tiempo requerido.

Para los socios epistémicos el tiempo está supeditado a la agenda de trabajo de interés local, los demás participantes de acuerdo con los talleres de trabajo.

Beneficios.

- Contribuir a la solución y al abordaje de problemas de gestión que suscitan en la cotidianidad de la institución.
- Producir conocimiento social que le sirva a la institución para resolver situaciones.
- Movilizar y generar ambientes de concientización crítica a los miembros de la comunidad educativa frente al abordaje de la gestión humana en la escuela.

Compensación.

- No se dará ninguna compensación económica por participar, colaborar y/o coproducir en la Investigación.

Participación voluntaria

La participación es estrictamente voluntaria nadie estará obligado a asistir a las actividades o a responder preguntas.

Uso de la información:

- Las fotografías y videos en las que aparezcan los participantes sólo tendrán fines pedagógicos e investigativos.
- El conocimiento social que se produce en la investigación sólo será usado para contribuir en el mejoramiento de las dinámicas de gestión de la institución.

Derecho a retirarse del estudio:

El participante podrá retirarse del estudio en cualquier momento, no habrá lugar a sanciones o similares.

AUTORIZACIÓN

Manifiesto que he leído el procedimiento arriba descrito y voluntariamente doy mi consentimiento para participar en el proceso que implica la investigación sobre **las prácticas sociales de gestión humana en el contexto de la educación escolarizada** que se llevará a cabo en la Institución Educativa San Francisco de Paula del municipio de Chinchiná.

Para constancia se firma a los ___ días del mes _____ del año _____.

	NOMBRES Y APELLIDOS	NUMERO DE IDENTIFICACIÓN	FIRMA
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA COLABORADORES

Estimado (a): _____, soy Beatriz Elena Ortiz Cifuentes, sé que me conoces hace varios años como coordinadora de nuestro colegio sin embargo quiero pedirte tu apoyo en una tarea que he emprendido hace algunos años y donde tu conocimiento, tus aportes y tu colaboración son muy importantes en especial para la institución.

Tu participación consiste develar la realidad social de los jóvenes que representas en aras de entender las prácticas de gestión humana en nuestro colegio. Quiero que sepas que las actividades investigativas colaborativas se llevarán a cabo dentro de la jornada escolar en el medio que cotidianamente de desenvuelves.

Te he escogido a ti porque la metodología está fuertemente comprometida con el trabajo político que lideran los representantes de los grupos sociales. Estos jóvenes han confiado y delegado en ti tareas y responsabilidades que suponen mejores oportunidades de participación y decisión en la Institución.

Si quieres participar, haz un círculo o una marca al dibujo del dedo apuntando hacia arriba y si no quieres, haz la marca en el dedito apuntando para abajo. Con eso bastará para que nosotros sepamos tu preferencia. Muchas Gracias.

Yo: _____

SI quiero participar



NO quiero participar



Firma del investigador responsable: _____
Nombre: _____